العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الأردنيين في الجامعات الحكومية في الأردن

إعداد :

باسم هاشم سليمان عربيات

المشرف:

الدكتورة عريب علي عبد الفتاح أبو عميرة

أستاذ مساعد

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا/ جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

26 آذار 2013

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٢٦ / ٣ /٢٠١٣ من قبل أعضاء اللجنة

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتورة عريب علي عبد الفتاح أبو عميرة	رئيساً	
أستاذ مساعد إرشاد نفسي وتربوي		
الدكتور زيد سليمان محمد العدوان	عضواً	
أستاذ مشارك مناهج وتدريس		
الدكتور مصطفى قسيم محمد الهيلات	عضواً	
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي/ نمو		
الدكتورة رفعة رافع عبد الحميد الزعبي	عضواً خارجيا	رفعة الزعبي
أستاذ مساعد في علم النفس التربوي/ تعلم وتعليم		

الْإِهْدَاءُ

إِلَى رَوْحِ وَالِدِي وَوَالِدَتَي
وَإِلَى زَوَّجْتِي وَبناتي حُكْمِ وَتانْيا
وَإِلَى إِخْوَانِي وَأَخَوَاتِي
وَإِلَى كُلِّ الْغَوَالِي
وَإِلَى كُلُّ مِنْ قَدَمِ العّون لِي وَلَوْ حَتَّى بِكَلِمَةِ
رَاجِيَا مِنْ اللَّه التَّوْفِيقَ

شُكْر وَتَقْدير

أَتُقَدِّمُ بِالشُّكْرِ الْجَزيلِ إِلَى مُشْرِفَتِي الدُّكْتُورَةِ عريب الْمُحْتَرَمَة،
وَلِأَعْضَاءِ لَجْنَة الْمُنَاقَشَةَالْكرامِ
الدُّكْتُورَةَ رِفْعَةُ الزُّعْبِيّ وَالدُّكْتورِ مُصْطَفى الْهِيْلَاتِ
وَالدُّكْتورَ زِيدَ الْعُدْوَانُ.
كَمَا أَشْكُرُ الدُّكْتورِ أَحَمَّدَ عَبْدالحَلِيمَ عَرَبِيَّاتٍ وَالدُّكْتورُ أَحْمَدْ الزُّعْبِيَّ وَالدُّكْتورَ نَاجِي السعايدة وَالدُّكْتورَ خَالدُحَيَاصَاتٍ، وَالسَّادَةُ وَالسَّيِّدَاتُ مَحْكَمِي أَدَوَاتِ الدِّرَاسَة الْمُسْتَخْدَمَةٍ.
وَكَمَا أَتُقَدِّمُ بِالشُّكْرِ الْجَزيلِ
إِلَى الزّملاءِ الاعزاء فِي مُديرِيَّة التَّرْبِيَة وَالتَّعْليمِ /لِوَاءُ الشَّوْنَةِ الْجَنُوبِيَّةَ
لَمَّا قُدِّمُوهُ مِنْ مُسَاعَدَةِ لِي.

٥

تعهد واقرار

انا الطالب باسم هاشم سليمان عربيات الموقع أدناه، اقر بإن جميع المعلومات الـواردة في رسالة الماجستير بعنوان " العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل وعلاقتهـا بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الاردنيين فـي الجامعـات الحكوميـة فـي الاردن "، بإشراف الدكتورة عريب ابو عميرة، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي فـي جامعـة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك، كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كليا او جزئيا، وذلك لغايات البحـث العلمـي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: باسم هاشم سليمان عربيات

التوقيع:

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى الطّلبة الأردنيين في الجامعات الحكوميّة في الأردن

إعداد :

باسم هاشم سليمان عربيات

المشرف:

الدكتورة عريب علي عبدالفتاح أبو عميرة

أستاذ مساعد/ إرشاد نفسي وتربوي

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى الوقوف على العوامل التي تُسهم في اختيار الطّالب في الجامعات الحكوميّة الأردنيّة لمهنة المستقبل من خلال تخصّصه الحالي، والكشف عن العلاقة بين العوامل المُساهمة في اختيار الطّالب لتخصّصه ومهارات اتّخاذ القرار باختلاف كل من النوع الاجتماعيّ والتخصّص الدراسيّ، وتكونت العينة من (500) طالباً وطالبة من العام الدراسيّ 2011\2012م من الجامعة الأردنيّة، ولتحقيق هذا الهدف تّم استخدام استنبانة وتمّ التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وللإجابة عن أسئلة الدّراسة قام الباحث باستخدام التحليل العاملي ومعامل ارتباط بيرسون وأختبار "ت" T-Test.

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ أكثر العوامل المؤثرة في اختيارالتخصّص، كانت: العامل النفسي شكل العامل الأول وتلاه عامل النّمط الاجتماعيّ والفنّي للشخصيّة ومن ثم عامل يُسر التخصّص والمهّنة وسهولة متطلباتها وثم عامل النّمط الاستثماري للشخصيّة ويليه عامل الصدفة والبيئة الاجتماعيّة ومن ثم عامل النّمط الواقعي والإستقصائي والتقليدي للشخصيّة، وأخيراً عامل الطُموح العلمّي .

وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين العوامل المُساهمة في اختيار الطّالب لمهنة المستقبل ومهارات اتخاذ القرار عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وقد أوصى الباحث بضرورة تفعيل دور المرشدين في المدارس والجامعات وضرورة تزويد كل من الجامعات ووزارة التّربية والتّعليم بحاجات سوق العمل بشكل مستمر.

كلمات مفتاحية: طلبة الجامعات الحكوميّة، مهارات إتخاذ القرار، مهنة المستقبل.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

منذ بداية الحياة الإنسانيّة وحتى وقتنا الراهن واجه الإنسان الكثير مـن المـشكلات التي تتحدى قدراته وتعوق تحقيق آماله وطموحاته، وتحول بينه وبين نعيم الحياة، ولم يجد الإنسان سبيلاً لمواجهة هذه المشكلات، إلا باستخدام العقل الّذي هو هبه من الله، واصطفاه فيه ليتمّكن من خلاله من القيام بعمليّات التّفكير واتخاذ القرارات لحـل المـشكّلات ودرء المخاطر.

إنَّ العمل هو المظهر الأهم لتفاعل الإنسان مع بيئته وعن طريقه يقضي حاجاتـه ويُحقق رغباته ويكون مثله ويتّخذ مواقفه ويتوصل إلى مُعتقداته وآرائـه، وعـن طريـق العمل وما يليه من تفاعل مع بيئاته ينمو جسد الإنسان وعقله، وتتكامل شخصيته ويتكـون خُلقه وتتشكل طِباعه وتتحقق إنسانّيته العمل هو الشكل الأسمى لانتظام الحيـاة البـشريّة وانسجامها، وهو التعبير الأصدق عن إتساق الفرد أو عدمه، ومن ثم فهـو الـسبب الأوّل لسعادته أو شقائه (عاقل، 1989).

تتّسم مرحلة النمو للطالب الجامعي بالتّكامل الجسمي والإتجاه الواقعي وبروز القدرات الخاصة والإتزان الإنفعالي والإنضباط الإجتماعيّ والإستقرار القيمي تختلف عن المراحل التّعليميّة السابقة من حيث تُوشك مرحلة النمو البيولوجي والنفسي والإنفعالي والاجتمـاعي والأخلاقي، أنْ تبلغ مرحلة النضّج مُتوَجة بالمراحل السابقة، ويكتشف الطالب الجامعي في هذه المرحلة شخصيّته على حقيقتها بكل جوانبها وكذلك يتعرف أكثـر علـى إسـتعداداته

وقدراته وميوله ويستطيع تحديد مشكّلاته وتقييمها بموضوعية أكبرويُصبح أكثر وعياً وأقدّر على اتّخاذ القرار فيما يتعلق بتخصصه ومستقبله المهني، معتمداً على وعيه بذاته وإمكانياته وقدراته وبناء على معرفته بمجتمعه وفرص النّمو المهني المتوفّرة (المعشيني ، 2001).

أظهرت نتائج دراسة النوباني (1995) أن أكثر العوامل تأثيراً في إختيار التخصّص كانت: حاجة المجتمع إلى هذا التخصّص مستقبلاً، والرغبةُ الشخصيّة به والفرصة للمشاركة الإجتماعية والشّعور بأنَّه سيكون منتجاً في هذا التخصص، والرغبةُ في تحقيق الذات وتوفير مستوى ثقافي عالي، والرغبةُ في التعرّف على أسرار التخصّص، وتحقيق المكانة الإجتماعية، وأيضاً يوفر مهنة يرغبها وأنَّ هذا التخصّص يحث العقل على التفّكير.

فعمليّة إختيار الطالب لتخصصّه تخضع لعوامل متعددة وهذه العوامل قد تكون شخصيّة أو إجتماعية أو إقتصادية أو أكاديميّة أو مهنيّة أو أسريّة أو إرشادية .

إنَّ مهارات اتّخاذ القرارتُعد عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدّمها، ومن هنا تأتي أهميّة تعليم الأفراد وفي جميع مراحل التّعليم بالمهارات الأساسيّة المعرفيّة والعمليّة ألتي تُساعدهم على مواجهة مُشكّلاتهم العامّة والخاصّة.

إنَّ دراسة مهارات اتّخاذ القرار السليم تُفيد الإنسان، خصوصا في ظل تعقّد الحضارة والحياة التي يعيّشها الإنسان، حيث أصبح لكل مشكّلة ولكل موضوع جوانب وعناصر متعدّدة وجوانب متشابهة، حيث يجعل هذا الأمر أكثر صعوبة وفي أحيان كثيرة تكون هذه العناصر متشابكة مما يؤدّي إلى تعقد المشكّلات (المعشيني، 2001).

وللمناهج الدراسيّة العامة والمناهج الدراسيّة الجامعيّة خاصّة دورٌ كبير ومهم في تنمية هذه المهارات، من خلال تعليم وتدريب الطّلاب على التّنظيم والتّسلسل في تفكيرهم وكيفية اتّخاذ القرار الصحيح (النوباني، 1995).

يتعرّض سوق العمل العالمي إلى تغيّرات سريعة تبعاً للتغيّرات التّكنولوجيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة والتّنمويّة المُتلاحقة، لذا فقد أضحى من واجبات النظام التعليمي أن يقدّمَ للفرد إستراتجيّة تعليميّة ترتبط بين عالم المدرسة وعالم العمل التي تركّز على تزويد الأفراد في إطار الاختيار المهنيّ المحدّد بمهارات وإتجاهات ضرورية، من أجل التّوافق مع المُتغيّرات التي تحدث في المجتمع، ويشتمل ذلك على المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، ومهارات اتّخاذ القرار، البحث والحصول والاحتفاظ بالوظيفة، وعادات عمل جيدة ومنظومة من القيم الشّخصيّة الإيجابية تجاه العمل، حيث اهتم العالم بتعليم الفرد وتنمية قدراته ومهاراته عندما أدرك دوره في عملية التّنمية الاقتصاديّة والاجتماعّية والثقافيّة، إذ أصبح يُنظر إلى تعليم الفرد وتنمية قدراته على أنّها عمليّة إستثمار في الموارد البشريةّ (النصير والسعود، 1993).

تغيّرت وظائف مؤسّسات التّعليم العالي من كونها أداه لتوصيل الثّقافة القائمة إلى قيادة تقود الثّورة العلميّة والتّكنولوجيّة، ومن أجل أَنْ يؤديَ التّعليم العالي دوره في التّنمية بالشّكل الصّحيح، كان لابد من أنْ يوازنَ توازناً صحيحاً بين ما يتم إعداده من كوادر من قبل المؤسّسات التعليّمية وما تحتاجه مؤسسات الدولة المختلفة من تلك الكوادر، فالتّعليم الجامعي لم يعد ترفاً ثقافياً بل هو وسيلة لتقدّم المجتمع ورقيه وتطوّره (Nathan & Hill,2006).

يُخرج هذا الدّور المؤسّسة من إطارها التّقليدي، إلى الإطار التّجديدي الذي يتعامل مع المستقبل وحاجاته بإعتبارها تُمثّل القيادة الفكريّة والعلميّة في المجتمع، بما يتوفّر فيها من كوادر مؤهّلة تأهيلاً عالياً يُمكنها من التّعامل مع كلّ المستجدّات والتحدّيات التي تمرّ بها المجتمعات المعاصرة، ويُفترض بالطّالب الجامعي أنْ يتمشّى مع المُستجدّات والتحدّيات من أجل تحقيق أهداف التّعليم العالي من ناحية وتحقيق طموحاته من ناحية أخرى، ومن هنا كان أهم القرارات التي يتّخذها الطّالب الذي يُنهي الثانويّة بنجاح وبمعدّل يؤهّله لمتابعة الدّراسة الجامعيّة هو التخصّص الذي سيدرسه، فهو أمام خيارات متعدّدة وهذه الخيارات مرتبطة بإعتبارات تؤخذ بالحسبان، وكثير من العوامل والمؤثرات توضع بالإعتبار فهو موجّه إلى حدّ كبير بميوله وقدراته ومُحيطه العائلي وآراء أهلّه وأصدقائه ومحكوم بطموحاته وتصّوراته عن المستقبل وعن فرص العمل في مجال التخصّص وغير ذلك من العوامل والإعتبارات ذات الأبعاد الاقتصاديّة والاجتماعيّة والنفسيّة (الالوسي،2003).

يُعد قرارأختيار المهنة المستقبليّة والتوقّعات المرجوّة من أهّم القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته، وذلك لأنّ الفرد يقضي في مهنته أطوّل جزء من عمره ولأنْ المهنة تحدّد لصاحبها فرص تفاعله الاجتماعي، ونمط علاقاته مع الآخرين، وكما تؤثر في مستواه الاقتصاديّ والاجتماعيّ، وقد يصل الأمر إلى درجة إكتسابه بعض الخصائص الشّخصية بحيث يصبح شبيهاً بالأفراد الذين يزاولون مهنته وتوقعه(Fish and Lauren, 2010).

إنّ مهارة الطّالب في اتّخاذ القرار احد العوامل الّتي تُساهم في تحديد مستقبله المهني يُعد من أكثر القرارات أهمية في حياته فعلى الفرد أنْ يقوم بدراسة وعلميّة متأنّية

لمقوماته الذاتّية وللمهن ومتطلباتها ثم إختيار المهنة التي تناسبه فسيكون اختيـــاره موفقـــاً ويؤدّي إلى نجاحه على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

في عصر العولّمة والتطّور التكّنولوجي الهائل وعــصر الأزمـــات الاقتــصاديّة والأزمات السياسيّة والتّغيرات الاجتماعيّة والتنمويّة المُتسارعة، بات من الضّروري على القائمين على النّظام التّعليمي أنْ يقدّم لمواطنيه إستراتيجيّة تعليميّة مواكبة لهذه التطـــورات والتّغيرات مُرتبطة بسوق العمل، وتزويده بمهارات واتّجاهات ضروريّة ومهمة من أجـــل أنْ تؤديَ إلى التّوافق مع مستقبله المهني والتّطورات والتّغيرات التي تحدث في المجتمع، من خلال تزويده بالمهارات الأكاديميّة والأساسيّة ومهارات اتّخاذ القـــرار والبحـــث عـــن وظائف مناسبة وعادات عمل جيّدة وقيّم شخصيّة إيجابيّة نحو العمل الـــذي ســـيعمل بـــه مستقبلاً حيث تكمن الأهمّية في وجوب توعية الطّلبة في جميع المراحـــل للتعـــرّف علـــى حقيقة قدراتهم وميولهم وحاجات سوق العمل بحيث يـــستطيع إتخـــاذ القـــرار المنطقـــيّ والواقعيّ فيما يخصّ مهنة المستقبل (النصير والسعود، 1993).

بِحُكم عمل الباحث في الإرشاد التّربويّ فقد آثر البحث في العوامل المساهمة فـــي اختيار مهنة المستقبل والمهارات المتعلّقة بأتخاذ القرار حيث إنَّ قراراً بهذا المستوى مـــن التّعقيد ليس كغيره من القرارات فهو لايتم في مدّة قصيرة من الزّمن ولا مـــستوى بـــسيط من التّفكير، وخاصة للطّالب الذي يُنهي الثّانويّة العامّة بنجـــاح ويريـــد متابعـــة دراســـته الجامعيّة بتخصّص يؤهّله لعالم المهنة والعمل.

ظهرت عوامل نتيجة هذه التطّورات مُساهمة بالاختيار لمهنـــة المـــستقبل ولـــذلك ستحاول الدّراسة الوصول إلى أهم تلك العوامل بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما العوامل الّتي أسهمت في اختيار الطّالب في الجامعات الأردنيّة الحكوميّة لتخصّصه الحالي؟

2 – هل توجد علاّقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين العوامل المساهمة في اختيار الطّالب لمهنة المستقبل ومهارات اتّخاذ القرار؟

3 – هل تختلف العوامل المساهمة في اختيار الطّالب في الجامعات الأردنيّة الحكوميّة لمهنة المستقبل واتّخاذ القرار بإختلاف النّوع الإجتماعي (ذكور،إناث)؟

4 – هل تختلف العوامل المساهمة في اختيار الطّالب لمهنة المستقبل وإتّخاذ القرار باختلاف التخصّص الدراسيّ (كليات علميّة، كليات إنسانّية)؟

تنبع أهميّة الدّراسة الحاليّة من خلال الوقوف على العوامل المساهمة في اتخاذ الطّالب لقراره في اختيار مهنة المستقبل والعلاقة بمهارات اتخاذ القرار، ويُتوقع من خلال نتائج الدّراسة التّعرف على العوامل المساهمة في اختيار الطالب في الجامعات الحكومية لمهنة المستقبل ومهارات اتخاذ القرار باختلاف النوع الإجتماعيّ والتخصّص الدّراسي.

تاتي أهمّية الدّراسة من أهمّية الكشف عن العوامل المُساهمة في أختيار الطّلبة لمهنهم المستقبليّة في الجامعات الحكوميّة وعلاقتها بمهاراتم في اتخاذ القرار، الأمر الذي يُسهم في استفادة أصحاب القرار والمختصيّن بمجال القبول في الجامعات من نتائج هذه الدّراسة، ومساعدة الطّلبة الملتحقين بالجامعات، بالإضافة إلى طلبة المدارس الذين سيلتحقون بالدّراسة الجامعية لاحقاً، وذلك يُسهم في التعرّف على مهاراتهم في اتخاذ القرار، لأنّ ذلك يُساعدهم على حل المشكّلات التي قد تواجههم.

يُتوقع من خلال نتائج الدّراسة التعّرف على العوامل المساهمة في اختيار الطّالب في الجامعات الحكوميّة لمهنة المستقبل ومهارات اتخاذ القرار باختلاف التخصّص

الدّراسي. وإثارة الاهتمام لدى العاملين في مجال الإرشاد والتّوجيه المهني العـــاملين فـــي الجامعات ووزارة التّربية والتّعليم لتطوير خبرتهم للتعامل مع الطّلبـــة الـــذين ســـيلتحقون بالدّراسة الجامعيّة بمنهجيّة علميّة سليمة، وتوفير آفاق علميّة وبحثيّة للباحثين فـــي مجـــال الإرشاد والتّوجيه المهني في المستقبل.

كما ستكون نتائج الدّراسة مُتاحة لكل من المرشد والمعلّم والجامعات والمؤسّـــسات التّربوية للاستفادة منها.

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى : -

1 – تحديد العوامل المساهمة في اختيار الطّالـــب فـــي الجامعـــات الحكوميّـــة الأردنيّـــة لتخصّصه الحالي.

2 – الكشف عن العلاقة بين العوامل المساهمة في اختيار الطّالب لتخصـــصّه ومهـــارات إتخاذ القرار .

3 – الكشف عن مساهمة مهارات اتخاذ القرارفي الاختيارالمهني للطّالب فـــي الجامعـــات الحكوميّة لمهنة المستقبل وعلاقتها بأتخاذ القرار بأختلاف النوع الإجتماعيّ والتخـــصّص الدراسيّ.

التعريفات المفاهمية والاجرائية :

مهارات اتخاذ القرار: عرفتها (Beyer, 2003) بأنّها مهارة تتضمّن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأن بالخيارات والبدائل والنّتائج المحتملة لعملية اتخاذ القرار، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار القيمة الشخصيّة التي يؤمن بها مُتخذ القرار، وتعرف اجرائياً بالدرجة التـــي

يحصل عليها أفراد العينة من تطبيق استبيان اتخاذ القرار المستخدم في هذه الدّراسة وهو مقياس عبدون لاتخاذ القرار.

العوامل المساهمة: هي كلّ ما يتعلّق بالطّالب الجامعي من عوامل داخليّة أو خارجيّة مرتبطة بأختيار التخصّص الجامعي المؤدّي إلى مهنة المستقبل وفي الدّراسة الحاليّة تعرف بالدّرجة الكليّة التي يحصل عليها الطالب من استمارة الدّراسة للعوامل وهي : العامل النفسيّ والنّمط الاجتماعي والفنّي للشخصيّة والصّدفة والبيئة الاجتماعية والنّمط الواقعيّ والاستقصائي والتّقليدي والطّموح العلمّي ويُسر التخصّص والمهنة وسهولة متطلّباتها والنّمط الاستثماري للشخصيّة.

الاختيار المهنيّ: هي عمليّة الاختيار لتخصّص دراسيّ معيّن يعبّر عن ميله لمهنة ما يؤدّي بها نمط معيّن من الأعمال.

الجامعات الحكوميّة الأردنيّة: هي مجموعة الجامعات الرسّمية في المملكة الأردنيّة الهاشميّة وهي: الجامعة الأردنيّة وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة والجامعة الهاشميّة وجامعة العلوم والتّكنولوجيا الأردنيّة وجامعة آل البيت وجامعة البلقاء التطبيقيّة وجامعة الحسين بن طلال وجامعة الطّفيلة التّقنية والجامعة الألمانيّة الأردنيّة (http://www.mohe.gov.jo).

مهنة المستقبل: هي مجموعة الأعمال المرتبطة بالمهنة والتي يُتوقع العمل بها بعد التخّرج من الجامعة.

حدود الدّراسة ومُحدّداتها:

تقتصر الدّراسة الحاليّة على طلبة الجامعة الأردنيّة الملتحقين في الكليّات العلمّية والإنسانيّة والمُسجلين خلال الفصّل الدّراسي الأول من العام الدّراسيّ 2011\2012، كما

تتحدّد الدّراسة بالأدوات المستخدمة فيها وخصائصها السيكومترية ممثّلة بمقياس العوامـــل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل ومقياس اتّخاذ القرار.

1 – الحدود البشّرية: طلبة الجامعة الأردنيّة والمتمثّلة بعيّنة الدّراسة والبالغ عــددها 500 طالبا وطالبة.

2 – الحدود المكّانية: جميع الجامعات الحكوميّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

3 – الحدود الزّمنية: خلال العام الدراسيّ 2011 – 2012.

4 – أدوات الدّراسة: مقياس العوامل المساهمة في إختيار مهنة المستقبل ومقيــاس إتخــاذ القرار.

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة

يتضمّن هذا الفصل إطاراً نظرياً لكّل من العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل ومهارات اتّخاذ القرار بالإضافة إلى الدّراسات السّابقة ذات الصّلة.

الإطار النّظريّ:

العوامل المؤثرة على اتّخاذ القرار(The Contributing Decision Making Factors):

هناك الكثير من العوامل التي تؤثّر في نوعية القرارات المُتخذة، ومن بينها العوامل الشخصيّة أو التّكوين الشخصيّ لمتّخذ القرار حيث إنَّ النّواحي السّيكولوجية لمتّخذ القرار ودوافعه وقدراته وإمكاناته عنصر حاسم في هذه العمليّة، كما تلعب العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة والحضاريّة والاقتصاديّة التي تمثّل البيئة التي تُتخذ بها القرارات أهمّية كبرى في نوعيّة القرارات التي يمكن اتّخاذها. أما توقّيت اتّخاذ القرار والوقت المتاح أمام مُتّخذ القرار، فيعتبر كذلك من العوامل المؤثّرة في القرارات المتّخذة، حيث إنَّ عمليّة اتخاذ القرار عملية عقليّة معقّدة ولذلك لابدّ من توّفر الوقت اللازم لتحليل المُشكلة وتطوير البدائل واتخاذ القرار المناسب، ولاشك أنَّ العمل الفريقي وإشراك الآخرين في اتخاذ القرارات من العناصر المهمة في اتخاذ قرارات حكيمة. عموماً فإنَّ هناك عوامل أخرى مثيرة ذات تأثير كبير في عمليّة اتخاذ القرار (أبوجادو ونوفل، 2010).

صُنفت المتغيّرات التي تتفاعل مع عمليّة اتخاذ القرار في ثلاث مجموعات وهي: المجموعة الأولى هي العوامل الشّخصيّة أو التّكوين النفسيّ والاجتماعيّ، والمجموعة

الثّانية هي العوامل الاجتماعيّة التي تصف البيئة الاجتماعيّة، والمجموعة الثّالثة هي العوامل الحضاريّة أو الثقافيّة (حبيب، 1997).

أما فيما يتعلق بالضّغوط التي يتأثّر بها مُتخذ القرارفهي:

ضغوط الظّروف البيئيّة، والمتطلبات التنظيميّة، وإحتياجات مُتخذ القرار، ومن ثم القيّم والقناعة الذّاتيّة لمتخذ القرار (الهواري، 1997).

وهناك نموذج البنغ Elbing الذي لخصّ العوامل التي تؤثّر على اتخاذ القرار وهي: المعرفة المتجمّعة الأساسية، والتي تخلق لدى الفرد نموذجاً عن العالم المحيط، وثم عمليّات اتخاذ القرار، والتي تتمّ تلقائياً أو بطريقة مدروسة، فرديّة أو جماعيّة. أيضاً افتراضات علاقات السبب والنّتيجة، والتي تتعلّق بمدى استخدام الفرد للطرق الفنّية للتحليل في مواجهة المشكّلات الإنسانيّة، والاحتياجات البشريّة، والتي تتعلق بإشباع الفرد لاحتياجاته الأساسيّة والاجتماعيّة وتحقيق الذات، وبعدها الخبرات السّابقة، والتي تتعلق بتعليم الفرد والقدرات التي حصل عليها، وثم التوقّعات، والتي تتعلق بما ينتظره الفرد من إشباعات مختلفة للاحتياجات المختلفة، وأخيراً الثّقافة والقيّم، وتتضمّن البيئة الثّقافية للفرد، والتي تؤثّر على قيمه الشخصيّة واختياراته (الخلف، 2005).

صنّف الريماوي العوامل التي تؤثّر في عمليّات اتخاذ القرار في ثلاث فئات: عوامل تتعلق بالمعلومات، وعوامل تتعلق بنقص الخبرة والمعرفة باتخاذ القرار، وعوامل شخصيّة لمتخذ القرار(الريماوي وآخرون، 2004).

كشفت دراسة (Bartsch,1995) العوامل المؤثّرة على صنع القرار لدى الطّلبة للمرحلة ما قبل الجامعيّة والتي تتضمّن: عوامل معرفيّة مثل الذّكاء، وعوامل غير معرفيّة

مثل الاستقلاليّة والتوجّه نحو الهدف، وعوامل اجتماعيّة مثل بناء علاقـــات ناجحـــة مـــع الآخرين، وعوامل أخرى متفرقة مثل الدّعم الأسري (الخلف، 2005).

يمكن القول بأنَّ هناك كثيراً من العوامل المؤثّرة بأتخاذ القـــرار التـــي مـــن الممكـــن حصرها، وهناك أيضا العوامل التي لايمكن التنبوء بها أو حصرها، وذلك بأعتبار الفروق الفرديّة والبواعث النفسيّة والظروف الآنية كعوامل هامة بعمليّة اتخاذ القرار.

اتّخاذ القرار (Decision Making):

القرار: فهو في اللغة من مادّة ق ر ر، القرار: الرأي الذي يُتخذه ويمـــضيه مـــن يملك اتخاذه وإمضاءه، وهو القدرة على مواجهة موقف يمثّل مشكّلة أو تحـــدّي للفـــرد، و يحتاج إلى الفهم كما يحتاج إلي المعلومات التي تسمح بمناقشة الحلول والبـــدائل ويرتّبهـــا وفق الأفضليّة (فاروق عبده وأحمد الزكي، 2004).

عرّف (جروان، 1999) عمليّة إتخاذ القرار بأنّها عمليّة تفكير مركبة تهدف إلـــى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معيّن بهدف الوصول إلى تحقيـــق الهدف المرجوّ.

عرّفتها (الطائي، 2001) بأنّها عمليّة حسم لموقف مشكّل يعتمد علـــى الوظيفـــة العقليّة، أي أنّها عمليّة معرفة تنطوي على سلسلة الفعّاليـــات العقليّـــة كالإنتبـــاه والإدراك والمباداة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التّعريف بالبديل المطلوب بتأنٍ ورويةّ.

وقد عرّف (حبيب، 2003) عملية اتخاذ القرار بأنّها عمليّة الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معيّن، ويضيف أنّ اتخاذ القرار هو العمل على اختيار أفـــضل البدائل بعد دراسة النّتائج المترتبة على كل بديل أو خيار، وأثرها على الأهـــداف المـــراد

تحقيقها ويتم اختيار البديل والخيار في ضوء مجموعة من المحكّات والمعايير التـــي تــم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتّخاذ القرار الصحيح.

الاتّجاهات والمدارس العلميّة لاتّخاذ القرار:

تظّهر اختلافات بين العلماء والباحثون في ميداني الإدارة وعلم النّفس التّربوي مـــن حيث إتجاههم في تناول موضوع صنع القرار، حيث درسوا هذه العمليّة في أكثـــر مـــن طريقة، وكان لكلّ واحد منهم فلسفة ينطلق منها، واختلاف التّركيز على الجوانـــب التـــي يركّز عليها غيره.

نهج الباحثين في مجال الإدارة منهجين أساسّيين لحل المشكّلات وصنع القرار وهما: المنهج الأول (ألاستنتاجي) الذي ركّز على الأجزاء، والمنهج الثّاني (النظامي) والـــذي أكّد على العمل ككل، ويقترح ساعاتي نظريّة جديدة تجمع بـــين المنهجـــين هـــي نظريـــة التحليل الهرمي للقرارات. (ساعاتي، 2000).

قد يكون الأدب الإداري هو الأكثر وفرة في الإنتاج العلمي الذي تناول موضـــوع صنع القرار، وذلك لأنَّ عمليّة صُنع القرارات من الوظائف الثّلاث الرئيسيّة فـــي الإدارة في الفكر الإداري المعاصر بالإضافة إلى القيادة والاتّصال (حبيب،1997).

درس العلماء عمليّة صنع القرار في ثلاثة اتّجاهات (الخلف، 2005) وهي:

الأوّل: اهتم بوصف الخطوات التي يتبعها الأفراد عند التعامل مع المشكّلة أو موقف صنع القرار الأمثل، ويسمى هذا الاتّجاه " النّماذج الوصـــفيّة" (Descriptive Models) مثـــل نموذج تيدمان وهار Teadman and Har ونموذج هيلتون Hilton ونمـــوذج فـــروم vroom ونموذج جيلات Gellet وفانش Vangich.

الثّاني: الاهتمام بما يُساعد الفرد على الوصول لاتخاذ القرار الجيّد، مثل النّموذج الخطـــي في صُنع القرارعند فرانكلين Franklin.

الثّالث: الكشف عن أساليب صنع القرارالتي يفضّلها الفرد التـــي اتــضحت فـــي نظريّـــة هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson.

اشار حبيب إلى المدارس الفكريّة في عملية اتخاذ القرارعلى النحو الآتي:

1 – المدرسة الواقعيّة: تنظر هذه المدرسة إلى أنَّ عملية اتخاذ القرار عِلْميّة وعَمليّة فـــي الوقت نفسه وتعتمد بأتخاذ القرار في ضوء دراسة المشكّلة الحاليّة والبدائل المتاحة أمـــام حل المشكلة، وتكلفة كل بديل في ضوء الإمكانيات المُتاحة والظّروف البيئية المحيطة.

2 – المدرسة الإستراتيجيّة: وفي هذه المدرسة يُنظر إلى كافة المواقف التـــي تمـــر بهـــا المنظمة وتعتبر أنه يجب النظر إلى كلّ موقف أو مشكلة داخل المنظمة في أثنـــاء عمليـــة المفاضلة بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار في ضوء الإستراتيجية العامة التـــي تنتهجهـــا المنظمة، وبناء على ذلك يمكن أنْ تتصف القرارات التي تصل إليها المنظمة أحياناً بعـــدم الرشّد، نظراً لوجود متغيرات إستراتيجيّة تلعب دوراً في ترجيح البديل الأمثل الذي يُتخذ بناءاً على القرار.

3 – المدرسة المختلطة: وتمثّل اتجاهاً توفيقياً يساير مُعطيات الواقع لكل موقف أو مشكّلة تستلزم اتخاذ قرار ما، وذلك أيضاً في ضوء الإطار الاستراتيجي العـــام الـــذي تنتهجـــه المنظّمة(حبيب، 1997).

أما من وجهة نظر علماء النفس وبوصفه سلوكاً انسانياً معقداً، حيث أكد علماء الـــنّفس على أنّه بقدر ما أصبح لمشكّلة التنبؤ من أهميّة، في ميدان علم النّفس، انعكس ذلك علـــى أعمال اتخاذ القرار، حيث ظهرت نماذج متعدّدة لـــسلوك الاختيـــار، وإنَّ هـــذه الأعمـــال

أظهرت أنَّ عملية اتخاذ القرار ليست وحدة سلوكية منفصلة بل لها نفس مجالات الظّواهر السلوكية الأخرى كالإدراك والتّفكير والتّعلم والدّوافع، وفي هذه الحالة فان مشكّلة سـلوك الاختيار أصبحت أكثر تعقيداً للناس الذين اضطلعوا بتحديد المتغيرات التـي تُـسهم فـي عمليات اتخاذ القرار نفسياً واجتماعياً وفلسفياً والتعقيد في ذلك لا يأتي من مجـرد وجـود بديلين بإمكان الإنسان أنْ يقومّهما ويرتبهما بتتابع يُسهل التنبؤ بسلوك الاختيار لاحقاً، بـل تأتي من وجود بديلين يرغب فيهما الفرد أو يحاول تجنبهما وبشكل متساوٍ أو بفرق طفيف جداً، أو عندما يكون غير متأكد من النّتائج المترتبة عليهما. وكل هـذا زاد مـن دافعيـة المختصين في علم النّفس لتركيز جهودهم في البحث والتقصي بغية الوصول إلـى نتـائج أكّثر وضوحاً (العبيدي ، 1987).

ومهما تكن الاجتهادات والجوانب التي تناولت هذا الموضوع الحيوي، يبقى هذا الـسؤال الذي لم يشبع بحثاً من وجهة النّظر النفسيّة هو كيف يتخذ الناس قراراتهم؟

نظرية التّحليل النفسي Psychoanalytic :

يختلف التّحليل النّفسي باعتباره نظريّة للشخصيّة عن النَّظريات الأُخرى في مجال علم النفس، سواء من حيث الأسلوب الذي استخدم في جمع ما تضمّنته النظريّة من بيانات أو من حيث مصادر هذه البيانات، وكان لمسلمات هذه النظرية أثر في مفهومهـا لاتخـاذ القرار. فالحتميّة النفسيّة التي أكد عليها التّحليل النفسيّ، لاتدع مجـالاً للـشك فـي أن أي سلوك للكائن البشري هو محدّد بما لديه من دوافع لاشعورية أو مكبوتة وبما هو مُتيـسر لديه من طاقة نفسيّة.

القرار من وجهة النّظر هذه، وما سببه من استثارة للتوتّر، ومدى تعارضـه مـع رغبات (الأنا) أو ابتعاده عن (الأنا الأعلى)، وبمقدار الطّاقة النفسيّة المُتيسرة لدى الفـرد

مُتخذ القرار وقدرته على التّعامل مع الموقف المطلوب، هو الإطار الذي يتحـــدّد بموجبـــه القرار، لذا فإنَّ هذه النظريّة تؤكد المؤثّرات الداخلية Internal وتُعد دوافع اتخاذ القـــرار حتميّة لا شـــعوريّة، وغيـــر عقلانيّـــة، علـــى الـــرَّغم مـــن عـــدم إغفالهـــا للمـــؤثّرات الخارجيّة External كعوامل مثيرة يمكن أن تؤثّر في السلوك وبقدر معين، إلا أنَّ القرار محتوم بالعوامل السابقة، وهي لا عقلانيّة في الأغلب (العبيدي، 1987).

النظريّة السلوكيّة Behaviorism :

أمَّا المدرسة السلوكيّة التي اقتصرت أصلاً على دراســـة الـــسُّلوكيات الخارجيـــة الصّريحة، فالسلوك من وجهة نظرها مجرد نتاج للتعلم (الاكتساب) من غيـــر أن يكـــون للفطرة أو الوراثة أثر في ذلك، والفرد عند واطسون Watson لايكون أكثر من حاصـــل جمع لمجموعة من العادات، ولم تكن العادة غير سلسلة من المنعكـــسات الـــشّرطية التـــي ترابطت نتيجة للتكرار، وقد انعكست مسلمات النظريّة هذه على مفهـــوم اتّخـــاذ القـــرار (مخيمر، 1975).

تؤكّد وجهة نظرها بانَّ اتخاذ القرار سلوك يعتمد َعلى عمليات الـــتعلّم الإنـــساني، والتي لايكون هدفها النهائي فهم العلاقات بين الاختيارات التي يقوم بها الفرد في مواقـــف مختلفة، وإنما لاستعمال تلك المواقف وسائل لتوليد أنماط مؤقتـــة مـــن الاســـتجابات ولا يعرف الأفراد في مثل هذه الحالات إلا الشيء القليـــل عـــن النتـــائج التـــي تتولـــد عـــن اختياراتهم. غير أن الاختيارات نفسها تحصل بشكل متكرر مرات متعددة، ويكتسب الفـــرد بالخبرة، معلومات إحصائية حول الأحداث وعندها ترسوا استجاباته على نمـــط الـــسلوك لاختيار ما يجده نافعا في المواقف المتكررة وقد ركّـــز أصـــحاب هـــذا الاتجـــاه علـــى ميكانزمات الاختيار. حيث تتغير احتمالات الاختيار بتكرار الخبرة، ومن دون الدخول في

التفصيلات الرياضية لنماذج التعلم والقرار فإنَّ الفرد عندما يقوم باستجابة ويكافأ عليهـــا، فإنَّ إحتمال القيام بتلك الإستجابة مرة أخرى يزداد قليلاً، وعندما يقوم باستجابة ولا يكافـــأ عليها أو يعاقب فإنَّ احتمال تكرارها ينقص قليلاً (عثمان والشرقاوي، 1977).

يقوم كثير من الطّلبة الجامعيّين باتخاذ القرار بناءاً على خبراتهم الـــسابقة وبـــذلك فإنَّ القرار من وجهة النظر هذه يُتخذ بشكل غير عقلانيّ، يستند أصـــلاً إلـــى الخبـــرات السابقة والعادات المتعلقة (Patton and Creed, 2007).

النظريّة المعرفّية Cognitive:

لا يعتمد هذا الاتّجاه في علم النّفس علـــى الارتباطـــات العـــصبيّة بـــين المثيـــر والاستجابة، كما يرد عند السلوكيين، ولا على الشعور واللاشعور عند التّحليـــل النفـــسيّ. وإنما على خاصّية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظـــرة الكليـــة الـــشّاملة لعناصـــر الموقف. فيعتمد السلوك أصلاً على المعرفة، وكل ظاهرة نفسية إنما هي ظاهرة معرفيـــة. ولقد انعكست المُسلمات التي انطلقت منها هذه النظرية مثل الغرضية والـــشّعور بالحاجـــة والدافعية على مفهوم اتخاذ القرار. ومن أبرز العلماء الذين تناولوا موضوع اتخاذ القـــرار تحت إطار هذه النظريّة ليون فستنجر Leon Festinger في نظريته التي يطلـــق عليهـــا اسم التنافر المعرفي Dissonance Theory وقد افترض فيها إنَّ الوحدات الأساسية فـــي التنظيم المعرفي للفرد، هي مجموعة معارف الفرد عن الأشياء والوقائع والسلوك وكـــذلك المعتقدات والاراء والاتجاهات، ويرى أنَّ هناك بين كّل عنصرين معـــرفين علاقـــة ذات صلة Relevant، أو عكسها أي غير ذات صلة، ويرى فـــستنجر Festinger أنـــه متـــى كانت هناك صلة بين العنصرين فإنّ تلك الصّلة أما أن تكون علاقة تنافر أو وئام، ويربط فستنجر Festinger في هذه الحالة بين عمليّة اتخاذ القرار والتنافر المعرفـــي، فالـــشخص

يعاني الصراع عندما يواجه موقفاً يحتم عليه الاختيار من بين عدة بدائل، وينتهي هذا الصراع عند اختيار أحدها. إلا أنَّ التنافز المعرفي، ينشأ بين العناصر المعرفية المتعلقة بالبديل الذي تم اختياره والعناصر المعرفية المتعلقة بالبدائل الأخرى، ويتوقف مقدار التنافر على أُمور عدة منها:

- أهمية القرار المتخذ.

- الجاذبية النسبية للبدائل التي لم يتم اختيارها مقارنة بجاذبية البديل المختار.

- درجة التداخل المعرفي بين العناصر.

وكذلك فإنَّ التنافز يحدث نتيجة اضطرار الفرد إلى الانصياع لرأي الجماعة من دون أنْ يصاحبه أو يسبقه تغيير في رأيه، والانصياع الاضطراري يأتي بسبب الثواب والعقاب اللذين تستطيع الجماعة فرضهما على الفرد وعموماً فالمعرفية تعد سلوك اتخاذ القرار عملية واعية ومعرفية عقلانية تؤدي الانفعالات والدوافع فيها أدواراً معقدة ولكنها منهجية.

ظهر حديثاً اتجاه يجمع بين علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب، ويسمى علم الأعصاب المعرفي Neruo Cognitive Psychology وهو يحاول دراسة العلاقة بين العمليات المعرفية (صنع القرار أحدها) وبين البناء العضوي والوظيفي لخلايا الدماغ، حيث ذكّر جنسن في كتابه "كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعلم" نقلا عن دامسيو أنَّ اتخاذ القرارات اليومية تستند إلى الإنفعال، وأنَّ أبحاث الدماغ الحديثة تُشير إلى أنَّ هرمونات معينة مثل Cortisol يزيد إفرازه في الحالات الإنفعالية الحادة مثل التوتر، وهرمونات أخرى مثل Dopamine يزيد إفرازها في حالات المشاعر الايجابية، وهذا التحول بالدماغ يزيد أو يخفف من الإنفعالات التي بدورها تؤثّر بشكل قوّي في عملية صُنع القرار (الخلف، 2005).

دَرس علماء نفس الأعصاب المعرفيّين تموضع العمليات العقليّة في الـدّماغ، وكانـت أهم تأكيداتهم أنَّ العمليات العليا بالتفكير تتم هي بالفص الأمامي مـن الـدّماغ Frontal Loop، وإنّ عملية صنع القرار إحدى هذه العمليات، وأظهرت نتـائج البحـوث التـي أجريت على أشخاص مصابين في الفص الأمامي من المخ أن عملية اتخاذ وصُنع القـرار قد تأثرت سلباً بتلك الإصابات (الدردير وجابر، 2005) .

تعدّدت الاتّجاهات في نظريات اتخاذ القرار منها الحدّية والرياضيّة والنفسيّة، وتـرى النظريذة السّيكولوجية (النفسيّة) أنّ اتخاذ القرار يعود إلى عوامل شخصيّة التـي تميّـز الأفراد بعضهم عن بعض ومن ثم يؤثّر على الأسلوب الذي يتبعونه باتّخاذ القرار.

حدّد سبرانجرSpranger بعض الصفات الشخصيّة للأفراد مثل الـصفات الشّخـصية الاقتصاديّة حيث تسعى إلى كل ما هو عملي ومفيد والشّخصية الاجتماعية تتميّز بالبحـث عن حب الناس واللطف في التعامل وهناك الشّخصية العلميّة تهتم بالبحث عن الحقيقـة و المنطق ومن ثم الشّخصية السياسيّة وتهتم بالبحث عن القوة والتأثّير والشهرة والشّخـصية الدينيّة التي تتميز بالروحانيّة .

يقول سبرانجرSpranger أنه لا يوجـد شـخص 100% اقتـصاديّ أو علمـي أو اجتماعيّ ... إنما خليط من الصفات وأن هناك صفة تطغى على سلوك الإنسان. لذا فـإنَّ القرارات التي يتّخذها الفرد تنطلق من الخلفية السّيكولوجية لطبيعـة شخـصيّته (حكـيم، 2008).

على الرغم من اختلاف التوجّه الأدب الإداري عن توجّه الأدب النفسيّ التّربـوي، إلا أنَّه من الممكن الإفادة من الكثير من المبادئ العامّة للأدب الإداري، كما استفاد علم النّفس التّربوي من بقية العلوم.

في الأدب النّفسي التّربوي لايوجد نظرية بعينها، واتّجاه مُستقلّ يهتم بدراسة موضوع صنع القرار، إنما دُرس صنع القرار أو اتخاذ القرار على انه إحدى مهارات التّفكير الرئيسيّة، أو متلازماً مع موضوع حل المشكّلات (الخلف، 2005).

في ضوء ما تمّ استعراضه من اتّجاهات مختلفة حول موضوع صنع واتخاذ القرار وما تم تناوله والبحث فيه في علوم مختلفة إلا أنَّ الاختلاف كان باختلاف الهدف النهائي الذي تسعى هذه العلوم لتحقيقه، ومن ثم اختلفت في صياغة أشكال العمليّات في اتخاذ القرار.

وفي الدّراسة الحاليّة سوف تتناول موضع اتخاذ القرار ومهاراته كعملية موجهة إلى اتخاذ القرار المهني حيث إنّ تناول هذا الموضوع بهذا الاتجاه، قد يُساعد على تنمية مهارات صنع القرار عند الأفراد المُتجهين أو الجالسين على مقاعد الدراسة الجامعية في تنمية تلك المهارات ومن ثم تطّور من قدراتهم على اتخاذ قرارات سليمة.

مراحل وخطوات صنع القرار (Decision Making Steps And Stages):

هناك فرق بين مفهومي صنع القرار واتخاذ القرار، حيث يُرى أنَّ عملية صنع القرار تتضمن جميع العوامل المشتركة سواءاً كانت هذه العوامل اجتماعيّة أم سياسيّة أم اقتصاديّة أم ثقافيّة، أي أنّها العمليّة التي تتضمن الإعداد والتحضير والتكوين للقرار بمختلف الحيثيات والأسباب، أما مفهوم اتخاذ القرار فهو المرحلة النهائية في عمليّة صنع القرار، بمعنى أنَّ عملية صنع القرار تحتوي على عمليّة اتّخاذ القرار وليس العكس، وأشار ساعاتي إلى أنَّ علماء الإدارة لم يفرقوا بين المفهومين، ويميل إلى التمييز بينهما (العتيبي، 2007).

ومن خلال المراجعات للأدب الذي تناول الخطوات والمراحل التي يجب على صانع القرار اتخاذها يُلاحظ تشابه إلى حد كبير ما بينها وبين خطوات حل المشكّلات، وفي بعض الأحيان تتطابق، وأشار البعض إلى نمّوذج اومستوت (Umstot ،1984) الذي يوضح أن هناك علاقة تكاملية بين عملتي صنع القرار وحل المشكّلات (قطامي وأبو جابر، 2002)، ويتضمن ثلاث مراحل أساسية ولكل مرحلة خطوتان فرعيتان:

المرحلة الأولى: جمع المعلومات وتتضمن: تحدّيد المشكّلة والهدف واقتراح البدائل.

المرحلة الثّانية: المقارنة الاختيار وتتضمن: مقارنة البدائل وتقويمها واختيار البديل الأنسب.

المرحلة الثالثة: التنفيذ والتقويم والمتابعة وتتضمن: تنفيذ الأمر الذي اختاره والرقابة على التنفيذ والتقويم والمتابعة.

تبين اقتراحات جورجي (Georgy,1984) في مذكرة طبعتها اليونسكو لخطوات صنع القرارات على صيغة توجيهات مباشرة عملية على النحو الآتي (الخلف ،2004):

1 – حدّد الغرض (المشكلة) بدقة.

2 – ادّرس العوامل المؤثرة ايجابياً وسلبياً.

3 – اقترح الطرائق المناسبة لجمع المعلومات.

4 – استكشف البدائل المتوافرة وتعرف إليها كل على حدة.

5 – قوّم كل بديل في ضوء الأهداف والإمكانات.

6 – راجع وعدل وأوزن ثم اختر.

7 – اختبر القرار الذي اخترت .

أما مواليم (Moallem,1998) فيرى أن مهارات صنع القرار تتضمن خمس مراحل وهي نفسها مراحل التفكير التأملي وهي: التعرف علـــى المـــشكلة، وتوضـــيح المـــشكلة وتميزيها، ثم فرض الفروض أو المقترحات، وبعد ذلـــك التفـــصيل والإســـهاب العقلـــي للمقترحات والفروض، واخيراً اتخاذ الأجراء المعتمد على أفضل الفروض والمقترحات (الخلف ،2005).

كما من الممكن أنْ تكون مراحل التفكير الخمسة،التي أشار إليها ديبونو فـــي كتابـــه " علّم نفسك كيف تفكر " (De Bono،1996) هي نفسها مراحل لحل المشكلات وصـــنع القرار، وتلك المراحل هي:

- مرحلة (TO) وتشير إلى تحدّيد الغاية أو الهدف من عمليّة التفكير.
- مرحلة (LO) وتشير إلى جمع المعلومات وفهم الموقف وإدراكه.
- مرحلة (PO) وهي مرحلة دراسة الاحتمالات.
- مرحلة (SO) وهي مرحلة ترجيح الاحتمال الجيّد أو القرار المُناسب.
- مرحلة (GO) وهي المرحلة النهائية، وتشير إلى وضع القرار ووضع التنفيذ.

يشار إلى أن هناك خطوات أخرى لحل المشكّلات وصنع القرار وهي أقل تفصيلاً مما سبق، حيث إن اقتراحات الباحثين الآخـــرين امثـــال: walker& Torres and Turner (2004)،بتلر وهوب (2003)، ساعاتي (2000)، خليـــل (2000) ، حبيـــب (1997) ، كرم(1996) ، الزيات (2001)، الطالـــب (1995) ،(1995)Woolfok، Russo& Masters and Dorwart(1980)،Schocmaker(1991) يُمكن إجمالها كما يلي:

خطوات رئيسيّة وتفصيلات على شكل أفعال:

الفهم: أشعر بالمشكّلة، أحسّ بالمشكّلة، أحدّد المشكّلة، اعد صياغة المشكّلة، توقف فكر، تعرف على المشكّلة، الحل.

البحث: ابحث عن المعلومات، ابحث عن حلول، اكتشف العلاقات، البدائل، ضع الفروض، اختر، خطّط للحل، اخترإستراتيجيّة للتنفيذ.

الإجراء: طبّق الحل، نفّذ الحل، عالج المهام، أنتج.

التقويم: قيّم الفروض، قيّم الحلول، راجع الموقف، فكّر مرة أخرى انظر للوراء.

استراتيجيات اتخاذ القرار (Decision Making Strategies):

استعرض (Harris,1998) لاستراتجيات خاصة بأتخاذ القرار(أبو جادو ونوفل، 2010) مُرتبة من حيث أبسطها تركيباً حتى الوصول إلى التركيب المُعقّد:

أولاً: إستراتيجية المناقشات الرسميّة: تُستخدم بهدف لمعرفة الميزات والعيوب الخاصة بكّل قرار سيتم اتخاذه.

ثانياً: إستراتيجية إثارة الأفكار أو العصف الذهني: لمعرفة الخيارات الأكثر عمليّة من الخيارات الأخرى تستخدم إستراتيجية العصف الذهني، والهدف منها توليد أكّبر عدّد ممكن من البدائل والخيارات.

ثالثاً: إستراتيجية الاستبّعاد: بحيث يتمّ استبعاد البدائل غير العمليّة.

رابعاً: إستراتيجية التقييم في ضوء الأهداف: توظف هذه الإستراتيجية لمراجعة الخيارات المتبقية في القائمة، وتقييمها في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، ويتطّلب وجود خطّة لتنفيذها تنفيذاً دقيقاً.

خامساً: إستراتجية التقييم في ضوء النتائج : حيث يمكن إنـــشاء تحليـــل نظـــري يتنـــاول مخاطر المكاسب والتكلفة بالنسبة للعائد.

سادساً: إستراتيجية الترتيب من حيث الأولوية: ترتب الحلول اســـتناداً إلـــى جملـــة مـــن المعايير، منها وفق الأفضل، والأكثر عملية للاعتماد عليه والأقل خطورة والمقدرة علـــى تنفيذه عن طريق وضع قائمة المراجع الخاصّة بترتيب الأولويات.

سابعاً: إستراتيجية الدمج بين خيارين أو أكثر: قد يحدث أحياناً أنَّ عنصرين أو أكثر مـــن عناصر القائمة لا تتعارض مع بعضها، والحلول التي تكمل بعضها تعمل بشكل جيّد إذا تمّ استخدامها معاً، أو العمل على دمجها بعضها مع بعض.

ثامناً: إستراتيجية مصفوفة المعايير: وهي مخطّط يشتمل على الحلول البديلـــة والمعـــايير التي يتم بها تقييم هذه الحلول، وهذه العمليّة تقوم فقط بتقسيم عمليّة التقيـــيم المُعقّـــدة إلـــى مجموعات من الأحكام الصغيرة.

تاسعاً: إستراتيجية وضع قرارك في التنفيذ: وهنا يأخذ القرار مجراه للتنفيـــذ بعـــد أنْ تـــمّ اختياره بعناية من بين مجموعة من البدائل المطروحة.

مهارات اتخاذ القرار (Decision Making Skills):

إنَّ عملية صُنع واتخاذ القرار عمليّة تفكير، ومهارات التفكير اللازمة لاتخاذ القـــرار هي جزء من مهارات التفكير بصورة عامّة، وقد تحدث الباحثون عنها حديثاً متلازماً فـــي الغالب مع الحديث عن حل المشكّلات، بينما أفردها آخرون بأعتبارها مهارات مستقلة.

كما أنه من الصعوبة تعريف المهارات التي تُعد فاعلة في عمليّة القرار، إلا إنهـــم بينـــوا عدداً من مجموعة من العناصر الأساسية لعملية صنع القـــرار(Gregory&Cleeman, 2001) وهي: تحدّيد سياق القرار (Establishing The Decision Context) ثـــمّ

تحدّيد القيمة من القرار(Identifying Value) ومـــن ثـــم فهـــم الغمـــوض بـــالموقف (Understanding uncertainty) ويليها بناء وتحري العواقب المترتبة علـــى القـــرار (Structuring Consequences) وبعدها جودة المعلومات (Qualityof Informatio) ومن ثم تحضير بدائل للقرارات (Creating Alternatives) ومن بعدها المفاضلة بـــين القرارات (Making Tradcoffs) وأخيراً التفـــاوض الجمـــاعي للوصـــول للقـــرار(Groups Negotiation).

هناك خطّوات عمليّة لصنع القرار تتضمن مهارات، أو هي نفسها مهارات صـــنع القرار وهي: التعرف على الموقف المشكل وتحليل الموقف والتفكير بالأهداف، والبحـــث عن البدائل، واختيار أفضل الوسائل، وضع القرار موضع التنفيـــذ، وتحمـــل مـــسؤولية القرار، واخيراً تقويم النتائج (Walker,et al,2004).

بشكل عام فإنَّ كثيراً من الباحثين يرون إن عمليّة اتخاذ القرار تتكون من عدد من المهارات مثل: التحليل، ضبط الانفعالات، المراقبة الذاتيـــة، تحديـــد الأهـــداف، ترتيـــب الأولويات، الاستشارة، التقييم، التخيل، التعرف، الفهم، توليد البدائل، البحث عن المعلومة، الاختيار، والإجراء. والبعض يرى أنّها تتضمن نفس مهارات التفكير الناقد، كما تتـــضمن عمليّات معرفية روتينية مثل: الانتباه والإدراك والتخزين والاسترجاع والتنظيم وتـــشكيل المفهوم.

الإرشاد والتوجيه المهني Vocational Counseling :

هو عمليّة مساعدة الفرد على اتخاذ القرار المهني السليم في الاختيار الأكاديمي، ومن ثم المهنة المناسبة لاستعداداته وقدراته وميوله، والإعداد لها والالتحاق بها، وذلك بهـــدف زيادة احتمالات النجاح والتقدّم والتطّور في مجال عمله، وتحقيق حالة من التوافق المهني،

بمعنى أنَّ دور الإرشاد المهني يتمثّل في مساعدة الفرد في اختيار المهنة الأكثـــر ملائمـــة له، والأكثر قدرة على إشباع حاجاته المختلفة حتى يشعر بالرضا عنها، ويسهم في العمـــل كماً وكيفاً بحيث يرضى الآخرون عنه.

يعرّف سوبر Super الإرشاد المهني على أنه عمليّة مساعدة الفرد علـــى تكـــوين صورة لذاته وتقبلها ومساعدته على اختيار هذه الصورة والوصول بها لإســـعاد ذاتـــه. و يعرّفه كريمر على أنَّه عمليّة مُبرمجة تهدف إلى اختيار مهنة والتكيف معها. أما بارسونز فيعرّفه على أنَّه عمليّة مساعدة الفرد على فهم ذاته بكّل جوانبها وكذلك فهم عـــالم العمـــل بكل متطلباته والمواءمة بينهما لاتخاذ القـــرار المهنـــي الـــصائب (http://www.tvet-pal.org).

مرحلة نظريات النمو والاختيـــار المهنـــي(Development Theories of Career and Choice): في بداية الخمسينات ظهرت نظريات في النمو المهني وفـــي الاختيـــار المهني وأسهمت بشكل كبير جداً في حركة التوجيه المهني، ومن تلك النظريـــات نظريّـــة سوبر Super ونظريّة جينزبرج ونظريّة آن رو Roa، وظهور تلك النظريـــات أدى إلـــى استثارة اهتمام الباحثين بالتوجيه المهني وإجراء بحوث عديدة في هذا المجال. بعـــد ذلـــك ظهرت نظريات أخرى مثل نظريّة هولاند Holland ونظريّـــة تايـــدمان وغيرهـــا مـــن النظريات التي سوف يتّم شرحها لاحقاً. تلك النظريات أصبحت بعد ذلك إطار نظري مهم يجب أنْ يعتمد عليه الموجه والمرشد المهني كما أصبحت تناقش في الكثير مـــن النـــدوات والمجّلات العلميّة (http://www.tvet-pal.org).

مرحلة التربية المهنية (Education Career): بدأ في بداية السبعينات فيما يُسمى بالتربية المهنية نتيجة لانتقادات وجهت لنظام التعليم مثل انه لا يعد الفرد للعمل بطريقة مناسبة. ركّزت برامج التربية المهنية على قضايا مثل الوعي بالمهن أو معرفة المهن، استكشاف المهن، مهارات اتخاذ القرار، التوجيه المهني، الاستعداد للمهنة (http://www.tvet-pal.org).

التقدم التكنولوجي: استخدام الكمبيوتر أثّر على حركة التوجيه المهني، أصبح بإمكان المرشد أو الموجه استخدام الكمبيوتر للحصول على معلومات كثيرة عن المهن وعن برامج التعليم المتوفرة. وأيضا استخدامه في تصحيح الاختبارات والمقاييس وتحليل نتائجها وكذلك تخزين معلومات كثيرة على الكمبيوتر والرجوع لها بسرعة كبيرة (Zunker, 2002).

العناصر الأساسية في الإرشاد المهني: (The Basic Elements In Vocational Counseling And Guidance): أشار عدد من الباحثين والمؤلفين إلى أنَّ هذه العناصر والخطوات الثلاث التي اقترحها بارسونز كان لها أثر كبير على الإجراءات المتبعة في الإرشاد المهني. إضافة إلى أنَّ وجهة نظر بارسونز أدت إلى نشوء اهتمام كبير بالتوجيه المهني في أمريكا، (Zunker,2002) وهذه الخطوات هي:

1. أنْ يعرف الفرد نفسه (استعداداته، قدراته، ميوله، مصادر قوته، حدوده).
2. المعرفة بمتطلبات وشروط النجاح لكل مهنة أو مجموعة من المهن، وميزاتها وعيوبها والفرص والمزايا التي تتيحها.

3. اتخاذ قرار واعٍ يعتمد على الموائمة أو المطابقة بين الحقائق والمعلومات التي تم جمعها في الخطوتين السابقتين. بمعنى آخر، هذه الخطوة تتضمن تفكير حقيقي أو إرشاد للربط بين المعلومات الشخَصية والمعلومات المهنية.

أهداف التوجيه والإرشاد المهني: (The Goals Of Vocational Counseling And Guidance): يُؤثر الاستقرار المهني في العمل كثيراً على الاستقرار النفسي للفرد حيث يُسهم ذلك الاستقرار في إشباع الكثير من الحاجات النفسية والمادية، ولذا فالاختيار الصحيح للمهنة يؤهل الفرد للتوافق النفسي ليس في مجال العمل فحسب، وإنما في مجال حياته بصفة عامة وللوصول إلى أكبر قدر من التوافق النفسي يقوم الإرشاد المهني على أهداف عامة هي كالأتي: تبصير الأفراد بالتخصصات الأكاديمية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها ومساعدة الفرد للتعرف على ميوله واستعداداته وقدراته وشخصيته ومهاراته المتعلقة بالعمل، ومساعدة الفرد على اختيار التخصص العلمي الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته، وإرشاد الطلاب الراغبين في تغيير تخصصاتهم الأكاديمية وتبصير الطالب بنوعية الوظائف المتعلقة بكّل تخصص من التخصصات العلمية والأدبية ومساعدة الطالب في الوصول إلى القرار السليم في اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراته وتنمية مهارات الطالب في عدة أمور مهمة هي: كتابة السيرة الذاتية وإجراء المقابلة والبحث عن عمل وتبصير الطلبة بمواقع الإرشاد المهني المتاحة على شبكة الإنترنت والتي يمكن أنْ تقدم معلومات في كل من السيرة الذاتية والمقابلة (Zunker, 2004).

نظريات التوجيه والإرشاد المهني:(Guidance And Counseling Vocational Theories):

اولاً: نظرية أو منحى السمات والعوامل (Trait-and-factor Theory Or Approach):

بُنيت هذه النظرية في شكلها المبسط على فكرة أنّ الفروق الفردية في "السمات" يمكن قياسها ثم المواءمة بينها وبين "المتطلبات" المختلفة للمهن أو التخصصات. ويرد مفهوم المواءمة إلى بارسونز ومفاهيم القياس ترد إلى جماعة مينسوتا خلال الفترة التي سيطر فيها إرشاد السمات والعوامل وما تلاها، كان يتم غالباً تحديد المتطلبات المهنية لعمل ما عن طريق قياس الخصائص التي يمتلكها الموظفون في ذلك العمل (Osipow, 1984) .

اقترح وليامسون Williamson أنّ الأفراد الذين يطلبون الإرشاد للتخطيط لمستقبلهم المهني، يمكن أنْ يصنفوا في أربع فئات: وهي الفئة بدون اختيار، والفئة اختيار غير أكيد، والفئة اختيار غير حكيم، والفئةعدم تطابق بين الميول والاستعدادات (McMahon, 2005).

يشخص المسترشد في عملية الإرشاد المهني على أنّه ينتمـــي إلـــى إحـــدى تلـــك الفئات، ومتى ما تمّ التشخيص يتمّ وضع خطة عمل لحلّ المشكلة أو الصعوبة التي تواجـــه المسترشد (Zunker, 2002).

يرى ويليامسون Williamson بأنَّ على المرشد إكمال ست خطوات في عملية الإرشاد هذه، تلك الخطوات هي:

1 - التحليل: جمع المعلومات عن الفرد أو المسترشد من إجراءات المقابلة مدعمة ببيانات من الاختبارات والمصادر الأخرى. المعلومات تشمل الاستعدادات، الميول، الدوافع، الصحة الجسمية، الاتزان الانفعالي، الخلفية الأسرية، المعرفة، التقدم الدراسي.
2 - التركيب: تلخيص البيانات والمعلومات عن المسترشد وتنظيمها بحيث تبين مشكلته ومصادر قوته وخصائصه الفريدة. المرشد هنا يحاول البحث عن نمط الإتساق في المعلومات المجّمعة بحيث يصل إلى فكرة واضحة عن المسترشد ومشكلته.
3 - التشخيص: تشخيص المشكلة أو المشكلات المهنية لدى المسترشد (ليس لديه خيار، لديه خيار ولكنه غير متأكد، لديه خيار ولكنه خاطئ، تناقض بين الميول من جهة والاستعدادات والقدرات من جهة أخرى). هنا المرشد يراجع معلومات الحالة مستخدماً المعلومات الموضوعية بالإضافة إلى حسه الإكلينيكي للوصول إلى تقييم ناقد واستنتاج للأسباب الحقيقية خلف المشكلة.

4 - التنبؤ: مدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف التي وضعها (إذا كان لديه أهداف). هنا المرشد يتنبأ بالتطور المستقبلي للمشكلة في ضوء تقييم المعلومات المتوفرة. إذا كان بالإمكان الوصول إلى تنبؤات صحيحة عن السلوك المستقبلي فإنَّ وليامسون يقترح أنْ تُجمع هذه الخطوة مع التشّخيص. عموماً هذه الخطوة تتضمن التعرف على الخيارات المتوفرة أو على محاولات التوافق التي يمكن أنَّ يقومَ بها المسترشد.
5 - الإرشاد: أو تقديم الاستشارة عندما يتبين للمرشد أنَّ الفرد لم يوفق في اختيار مهنة

أو تخصص مناسب (أي في وضع الأهداف). هنا المرشد يحاول أنَّ يــساعدَ المــسترشد على تجميع وتنظيم مصادر قوته وإمكاناته الشّخصية وغير الشّخصية التي ستساعد علــى التوافق سواء الآن أو في المستقبل. المرشد هنا يقدم للمسترشد الأدلــة المؤيــدة أو غيــر المؤيدة لاختيار المسترشد التعليمي أو المهني موضحا المعلومات المؤيدة وغيــر المؤيــدة ووزن أو أهمية كل منها مبينا لماذا ينصح المــسترشد بأتبــاع حــل أو مــسار معــين.

6 - المتابعة أو التتبع: لتحديد ما إذا كان الحلّ الذي أقترح من خلال عملية الإرشاد حــل جيد قابل للتطبيق، إذا تبين أنَّ الحل غير جيد فإنَّ كل الخطوات السابقة يجب أنْ تعاد مــن جديد، أي أنْ تعاد عملية الإرشاد المهني من بدايتها لتحديد المشكلة المهنية لدى الفرد. هذه الخطوة تتضمن مساعدة المسترشد في المستقبل أما في التعامل مع مشكلات جديدة أو مــع عودة ظهور المشكلة نفسها أو للتأكد من فعالية الإرشاد (Zunker, 2002).

في تلك الخطوات الست، كما راءها ويليامــسون Williamson والمرشــدون الأوائل المتبعون لمنهج السمة والعامل، المرشد يتبنى دوراً شبيهاً بدور الطبيب في تحديــد مشكلة المسترشد ووصف العلاج لإصلاح المشكلة ومن ثم المتابعة والتأكــد مــن نجــاح المعالجة. هذا الدور القيادي النشط للمرشد ظهر مصطلح الإرشاد "الموجه" أو "المباشــر" بواسطة "غير الموجهين" أو "غير المباشرين" (كارل روجرز ومؤيديه) الذين قــاوموا أو عارضو ذلك الدور للمرشد (McMahon, 2005).

النتيجة التي يتوقعها مرشد "السمة والعامل" في حل مشكلة المــسترشد الحاليــةهي الخطوة الأخيرة "المتابعة" تفترض بوضوح أنَّ بعض التعديل أو التنقيح للخطة الموضوعة ربما يكون ضروريا في وقت لاحق. أيضا من المفترض أنَّ حلَ مشكلة المسترشد الحالية

سيساعده على أنْ يكونَ أحسن استعداداً لحل مشكلات مستقبلية نظرا لأنَّ حـــل المـــشكلة يتوقع أنْ يؤدي إلى "إدارة ذاتية" (self-management)أكثر فعالية (Osipow, 1984).

ثانياً: النظريات المستندة إلى الشخصية:(Personality-Based-Theories):

هناك نظريتان تصنفان على أنهما تنتميان إلى هذا المحنى. نظريـــة آن روRoa التي تربط نظريتها بوضوح إلى هرم الحاجات عند ماسلو. أما جون هولانـــد Holland فهو يشير بصورة غير مباشرة إلى عامل حاجات عندما يقول إنَّ اختيار شـــخص لمهنـــة ماهو في الأساس إلا تعبير عن الشخصية. نظرا للاختلاف الكبير بين النظريتين فـــسوف نناقش تطبيقات كل واحدة بشكل مستقل: (Zunker, 2002).

أ - **نظرية آن رو** Roa **(منحى الحاجات)**: تعتبر آن رو Roa واحدة من الباحثين الـــذين اهتموا بميدان التحليل النفسي، حاولت أنْ تجيبَ عن تساؤل : ما نمط العلاقة بين الاختيار المهني كسلوك وبناء الشّخصية؟ على أساس نظرية التحليل النفسي، ترى رو Roa بـــأن اختلاف الآباء واختلاف أساليبهم التربوية لها أثر في الاختيار المهني لدى الفرد، تقتـــرح أنَّ المناخ العاطفي في البيت في مجالات ثلاث: مجال التركيز العاطفي على الطفل وحتى الاهل الذين يفرضون الحماية الزائدة والتقييد ويبحثون عن المعايير العاليـــة فـــي ســـلوك طفلهم وتوقع الكمال لهم، ومجال الاهمال من الاهل للطفل الذين يعارضونه ويرفـــضونه، ومجال الاهل المتقبليين لطفلهم والذين يعطونه الحرية فـــي الاختيـــار ويـــشجعونه علـــى الاستقلالية بدل التقييد والرفض والتهميش (Roe&Lunnebrg ,1990).

وأنَّ هناك ثلاثة أنماط في التنشئة الاجتماعية ينتج عنها توجهات مهنية مختلفـــة وهـــي:
النّمط الأول: ويمتد من المعاملة بين طرفي الحماية الزائدة والمطالبة الزائـــدة، فالحمايـــة الزائدة تُنتج أطفال مدللين ومعتمدين على الغير، وأما النمط البارد المطالبة الزائدة فتتمثـــل في الطلب الزائد من الطفل للقيام بمهمات عالية، كحرص الآباء علـــى تحـــصيل الأبنـــاء المرتفع.

النّمط الثاني: يمتد بين الرفض العاطفي والإهمال ,فالأب الـــرافض يمتـــاز بالعدوانيـــة و الفتور، ويهمل اهتمامات ابنه المهنية ويهمل آراءه، أما الأب المهمل فلا يقدم لابنه الحـــبَّ والحنان ويهتم به جسمياً، فيتوجه إلى المهن التي لايحتاج بها للتفاعل مع الأفراد بل مـــع الآلات.

النّمط الثالث (النمط الدافئ): ويتركز على تقبل الطفل بشكل أساسي، وأنه عـــضو كامـــل النمو في الدائرة الأسرية وله قيمه واحترام، وهنا فالأطفال سوف يميلون إلى مهن يتعامل أصحابها مع الناس مثل المهن الاجتماعية والإنسانية (الهذال,2003).

يطّورالفرد اتجاهات واهتمامات وقدرات أساسية بناءاً على خبرات المناخ العاطفي عنده لتصبح المرجع الذي يدفعه لبناء القاعدة العامة لحياته كراشد في علاقاته الشّخـــصية واستجاباته العاطفيّة ونشاطاته واختياره المهني (Roe, 1957).

وأنْ إطار رو Roa النظري لم يتضمن توصية صريحة بمهام المرشد، لـــذلك لا يُمكن تحديد كيف تصورت آن رو Roa تطبيق نظريتها بواسطة المرشد المهني. كثير من

النظريات الأخرى تدرج أهمية الحاجات النفسية وتعترف بأثر خبرات الطفولة المبكرة كما أشارت إليها آن رو Roa (1984,Osipow).

علاوة على ذلك فإن نظامها الثنائي الأبعاد لتصنيف المهن مُستخدم بكثرة بواسطة المرشدين والمدرسين لمساعدة الأفراد على فهّم عالم العمل (Zunker, 2002).

يشير أوزبو (Osipow, 1999) إلى أنه يمكننا الوصول لبعض الاستنتاجات من نظرية رو Roa حول نوع سلوك المرشد الذي يتماشى أو يتناسب مع النظريـــة، ويمكـــن منطقيا الاستنتاج من تأكيد رو Roa على بنية الحاجات عند ماسلو بان المرشد ســيعطي اهتماما رئيسيا للتعرف على حاجات المسترشد الشخصية ومساعدة المسترشد علـــى فهـــم تلك الحاجات. المرشد المهني أيضاً سوف يحاول مساعدة المسترشد لربط تلك الحاجـــات بالمهن عن طريق التعرف على المهن التي توفر أكبر إمكانية لإشباع الحاجات الموجـــودة عند المسترشد. ويقترح أيضا أنه في حالة أن عوامل غير عادية قد حالت دون أو شوهت نمو نمط مناسب للحاجات النفسية فإنَّ المسترشد ربما يحتاج للعلاج النفسي للمُساعدة فـــي فهم أو توضيح أو إعادة بناء نمط للحاجات أكثر مناسبة لمرحلـــة الرشـــد. هـــذا العـــلاج المكثف ربما يكون خارج عن نطاق اهتمام أو مهارة المرشد المهني وبالتالي فإنَّ إحالـــة المسترشد لمختص قد تكون ضرورية لمعالجة هذا العجز ومن ثم استئناف عملية الإرشاد المهني.

يُتوقع من المرشد المهني المتبع لنظرية آن رو Roaأنْ يستخدمَ إجـــراءات المقابلـــة وربما بعض المقاييس النفسية المناسبة للتعرف على نمط الحاجات عند المسترشد.عنـــدها

يصل المرشد والمسترشد لفهم واضح للحاجات والرغبات التي تسيطر علـــى المـــسترشد فهناك خياران: الخيار الأول: هو المواصلة والتفكير في المهن المناسبة لـــنمط الحاجـــات المسيطرة. هنا يكون تصنيف آن رو Roa للمهن مفيداً لتطبيق هذا الخيار حيث أنه صُـــمم أصلاً لهذا الغرض. هذا التصنيف يسمح للمسترشد بالتعرف على المهن التي تمثـــل نمـــط الحاجات الخاص به عند مستويات متعددة ذات علاقة بالمسؤولية والمتطلبـــات التعليميـــة والتي يمكن بعد ذلك التعرف عليها بتفصيل أكثر باستخدام الأدلـــة والوســـائل المناســـبة . الخيار الثاني: الذي يواجه المرشد والمسترشد هو تحديد ما إذا كان نمط الحاجات الموجود يقدم أو يمكّن المسترشد من مواصلة حياة مرضية ومشبعة. إذا كانت الإجابة نعم فالمرشـــد والمسترشد سيتبعان الخيار الأول. أما إذا كانت الإجابة لا فالمرشد (أو المعالج في حالـــة تحويل المسترشد له) سوف يبدأ عملية مساعدة المسترشد على إعادة بناء حاجاته. حيـــث إنّ منظري الحاجات ينظرون إلى تلك الأمور على أنها ثابتة نسبيا وصعبة التغييـــر، وإنَّ تغيير نمط الحاجات قد يتطلب علاجاً مكثفاً وشاملاً، والنتيجة المحتملة في أي من الحالتين ستكون دخول المسترشد في عمل يكون شخصياً مُرضياً له (Zunker, 2002).

يجمع تصنيف رو Roa المهني مجموعة المهن في فئات واسعة مـــرتبط بأنمـــاط الحاجات التي تتطور من خبرات الطفولة المبكرة، وتلك الفئات الواسعة تمّ تأييدها بعد ذلك ببحوث عدد من المنظرين مثل هولاند وهانسون، علاوة على ذلك فإنَّ نظريتها تعتـــرف بالفروق في القدرات وتأثيرات الأسرة وتوفر الإمكانات وغيرها. نظام تـــصنيف المهـــن الذي اقترحته يستخدم بواسطة مرشدين مـــن مختلـــف الانتمـــاءات النظريـــة لمـــساعدة المسترشدين على بناء إطار لفهم عالم العمل(Zunker, 2004).

ب - نظريّة جون هولاند(Holland) (منحى الأنماط):

يقول هولاند Holland إنَّ اختيار المهنة يأتي من خلال تنظيم المعرفة الموجودة عند الشّخص، وأنَّ عملية الاختيار المهني التي تُصنع عندما يصبح الفرد مُنتجاً هي تفاعل بين ما عنده من إرث ثقافي خاص به ودوافعه الشّخصية وإحتماليـة كـل مـن الاقـران والاهل وبعض الافّراد المميزين والطبقة الاجتماعيّـة والبيئـة المحيطـة (Holland, 1973).

أساس نظرية هولاند Holland هي أنماط الشخصية الستة والـست بيئـات التـي توجد بها. نظراً لتأكيده الشديد على خصائص الشخصية، فإن نظرية هولانـد Holland تصنف عادة، مثل نظرية آن روRoa، على أنها مؤسسة على نظرية الحاجات النفـسية. كما سبق، هولاند Holland يعطي اعتباراً ضئيلاً للعوامل النفسية والبيولوجية التي تنتج الخصائص الشخصية للمسترشد. يشير إلى نفسه كمعتنق لوجهة نظر معدلـة مـن مـنهج "السمة والعامل". إضافة إلى ذلك، ينظر للإرشاد المهني الفردي على أنـه آليـة أخيـرة للاستخدام مع الأفراد الذين يبقون مشتتين أو غير متأكدين أو غير مقررين بعدما قـدمت لهم أنواع أخرى من المساعدة الإرشادية أو المهنية (Zunker, 2004).

يعتمد جوهر نظرية هولاند Holland على ثلاثة محاور أساسية حيـث يتعلـق المحور الأول بالبيئة والثاني بالفرد والثالث بتفاعل الفرد مع البيئة، وقد سلم على أسـاس المحور الأول بوجود ستة نماذج من البيئات المهنية كما يلي : أولاً: البيئة الواقعية وتتمثل بمهن: الزراعة، سائقي الشاحنات، النجارين، الهندسة والعمال. ثانيا: البيئة العقلية وتتمثـل بمهن: الأطباء، الفيزياء، الكيمياء، الباحثين، البيولوجيا، علمـاء الإنـسان. ثالثـاً: البيئـة

الاجتماعية وتتمثل بمهن: الأخصائيين الاجتماعيين، المرشدين النفسيين، المعلمين، التربية الرياضية، الخدمة الاجتماعية. رابعاً: البيئة التقليدية (المصرفية) وتتمثل بمهن: المحاسبة، الاقتصاد، السكرتارية، أمين صندوق في البنوك، المكتبيون. خامساً: البيئة المغامرة وتتمثل بمهن: رجال السياسة، رجال الأعمال، المحاماة، الإعلام، ومندوبي المبيعات. سادساً: البيئة النفسية وتتمثل بمهن: الموسيقى، الشعر، الأدب، الرسم والتمثيل.

ويرى هولاند(Holland,1985) أنه يُمكن تصنيف معظم الأشخاص في الثقافة الأمريكية إلى واحد من الأنماط الستة الآتية:

1 – النّمط الواقعي أو الحرفي: يميل إلى التعامل مع الأشياء والآلات، والعمل في الأماكن المفتوحة، ويتصف في السلوك العدواني، والقوة البدنية والمثابرة والصراحة.

2 – النّمط العقلي والعلمي: يتصف الفرد بالتفكير في حل المشكلات بدلا من حلّها، يميل إلى التنظيم والفهم بدلا من السيطرة والتسلط، ويتصف بالانطوائية والمنطقية والدقة والحذر.

3 – النّمط الاجتماعي: يتصفون بالمهارات اللفظية والإقناع، وتحمل المسؤولية، والمساعدة واللباقة والتسامح، والعلاقات الاجتماعية لتحقيق أهدافهم المهنية.

4 – النّمط التقليدي: يمتلك قدرات كتابية وحسابية والالتزام بالقوانين والقواعد والأنظمة والرغبة بالعمل مع أصحاب النفوذ والسلطة، ويفتقر إلى القدرات النفسية.

5 – النّمط المُغامر: يتميز بالمهارات اللفظية، اجتماعي يتصف بالقوة والمركز الاجتماعي يتجنب فترات العمل الطويلة.

6 – النّمط الفني: يفضل العلاقات غير المباشرة مع الآخرين، يتسم بالتعبير القــوي عــن الذات, عدم ضبط النفس، ينفعل بسرعة وحساس جدا ودرجاته عالية على مقياس الأنوثة , أكثر قدرة على التعبير العاطفي من الآخرين، ويتجنب المواقف التـــي تتطلـــب مهـــارات جسدية.

يقترح هولانـــد (Holland, 1973) أنَّ المرشـــد يمكـــن أنْ يـــستخدمَ مقيـــاس التفضيلات المهنية (Vocational Preference Inventory) أو مقياس استكشاف الذات (Self-Directed Search) أو مقاييسه المُستمدة من مقياس سترونج للميول المهنيـــة أو المستمدة من مقياس الميول لسترونج وكامبل، وذلك لتحديد خـــصائص المـــسترشد. مـــن الصعب استخدام مقاييس أخرى نظرا لأنّها ليست مربوطة بأنمـــاط Holland. يـــرى أنَّ المعلومات التي تُجمع من المقابلات والتقارير والاختبارات أو أية مصادر أخرى يمكن أنْ تدخلَ ضمن بنية الأنماط أيضاً لتسهيل استخدام المسترشد، ويرى أن المعلومـــات المهنيـــة يمكن أنْ تُرمزَ وتُرتبَ بناءاً على الأنماط المهنية.

يعتقد ايضاً أنَّ النمو المهني غيرالسليم قد يكون نتيجة لواحد من خمسة أسباب هـــي:
السبب الأول: خبرات غير كافية لاكتساب ميول وكفاءات محددة وإدراك جيّـــد للـــذات.
الـــسبب الثـــاني: خبـــرات غيـــر كافيـــة للـــتعلم عـــن بيئـــات العمـــل أو معرفتهـــا.
السبب الثالث:خبرات غامضة أومتناقضة عن الميول أوالكفاءات أوالخصائص الشخصية.
السبب الرابع: عدم المعرفة ومعلومـــات غامـــضة أو متناقـــضة عـــن بيئـــات العمـــل.
السبب الخامس: عدم وجود المعلومات عن الذات أو الثقة الضرورية لترجمة الخـــصائص الشخصيّة إلى فرص وظيفية.

يتبين أنَّ النتيجة المتوقعة من منحى أو منهج هولاند Holland هي تكّون توافق مهني مُرضي للمسترشد مؤسس على فهم واضح لذاته ولتاريخه أو تركيبته الشخصيّة وذلك لكي يستطيع اتخاذ اختيارات مهنية متفقة مع تلك التركيبة (Zunker, 2002).

ثالثاً: النظريات النمائيّة (Developmental Theories):

أ - **نظريّة جينزبرغ (Ginzberg) وزملائه**: قام جينزبرغ وزملاءه (Ginzberg&others,1951) بدراسة امبريقية ومن خلال مقابلة 64 طالباً من مدرسة لنكلن وجامعة كولومبيا، واختيار مجموعة لاختبارهم لاختيار مهنهم بكل حرية للوصول إلى تعميم حول خيارات الشباب المهنية التي يصنعوها قبل وبعد الدراسة الجامعيّة والخروج بنظرية شاملة حول السلوك الوظيفي .

تُعتبر من المحاولات الأولى لوضع نظريّة تفصيلية للنمو المهني، إذ كان الاهتمام منصباً على توضيح المراحل التي يمر بها نمو الفرد المهني حتى الالتحاق بالمهنة، وحاولت تفسير أسس وعوامل الاختيار المهني من بين ما يلي: معطيات الواقع الاجتماعيّ والاقتصاديّ ومتطلبات سوق العمل التي تؤثّر على الفرد لاتخاذ القرار المهني، والمعلومات المتوفرة حول المهن المتوفرة ومزاياها ومضارها في تزيد من قدرته على اتخاذ القرار، والحاجات والدوافع تؤثّر في الاتّجاه لمهنة المستقبل، وأخيراً القيم والمواقف والاتجاهات التي يكونها الفرد حول المهنة .

قامت نظريّة جينزبرغ Ginzberg على ثلاثة أسس تعتبر شروطاً أساسية في الاختيار المهني وهي: أنَّ الاختيار المهني عمليّة نمائيّة يستغرق حدوثها وقتاً لايقل عن

عشر سنوات ، وتتكون من ثلاث مراحــل: مرحلــة الاختيــار التخيلــي مــن 3 – 11 سنة(مرحلة الطفولة). وتليها مرحلة الاختيــار المبــدئي مــن 11 – 17 ســنة (مرحلــة المراهقة). ومن ثم مرحلة الاختيار الواقعي من 18 – 22 سنة(مرحلــة الرشــد). وأنَّ القرارات التي اتخذت في لحظة ما تؤثر على القرارات التالية ولايمكن الرجــوع فيهــا، والتوفيق بين جوانب متعددة هي الخاصية المميزة لكل اختيار (الهذال،2003).

ينظر النمائيون لاختيار مهنة على أنها عمليّة تمتد على مدى طويل من الوقت وبناء عليه فان المرشد ستكون نظرته مختلفة بناء على المرحلة التي يوجد بها المسترشد عنــدما يقابل المرشد. حيث أن المنظرين النمائيين لديهم وجهات نظر عديدة مــشتركة، فــسيكون أسهل على القارئ لو تمت مناقشتهم بشكل مشترك وليس بشكل فردي. في الواقــع فــإنَّ مجموعة جينزبرغ Ginzberg لم تُعطي اهتماماً خاصاً لدور أو لمكان المرشد في عملية النمو المهني (Zunker, 2002).

أشار إلى ذلك بوضوح عندما قال بأنَّ النظريّة يشوبها الغموض بحيث لا تقتــرح آليات للمرشدين عدا الفكرة العامة بأنَّ الخبرات يجب أنْ تُرتب للصغار والــشباب بحيــث تُسهل تقدمهم في المرحلة التي يوجدون بها. إذا كانت النظرية دقيقــة وصــادقة فــيمكن استخدامها لتوضيح المهام النمائية وجعلها موضع اهتمام المرشدين والمدرسين والوالــدين .(Osipow,1999)

ب - نظريّة سوبر(Super):

كتب سوبر Super على الجانب الآخر كثيراً عن الإرشـــاد المهنـــي النمـــائي، والإرشاد المهني النمائي كما وصفه يجمع العمليّة النمائية (مراحل الحياة) مع منهج مُعـــدّل من السمة والعامل، وأنّ إدخال مفهوم "مراحل الحياة" يعترف بـــأنَّ حاجـــات وعمليـــات الإرشاد المهني سوف تختلف بناءاً على وضع المسترشد النمائي فمثلاً شاب في ســـنوات الثانّوية المبكرة ستكون عنده اهتمامات وحاجات مهنية مختلفة عن آخر عمره 25 ســـنة، وإضافة إلى ذلك فإنَّ أي واحد منهما قد يكون سابقاً أو متأخراً عن أقرانه الذين في ســـنه فيما يخص تخطيط وتنفيذ خطط النمو المهني. فكرة المقارنة مع جماعة الأقران أدى إلـــى تطوير مفهوم النضج المهني عند سوبر.

يبدأ الإرشاد المهني عادة بتحدّيد نُضج المسترشد المهني حيث إنّ هذا مؤشراً ليس فقط إلى أين يقع المسترشد نمائياً وماهي حاجاته الإرشادية، وإنما يقترح ماهي الإجراءات التي سيتبعها المرشد. يساعد المرشد المسترشد غيـــر الناضـــج لتطّـــوير مهـــارات فهـــم واستكشاف الذات والمهن قبل البدء في عمليّة الاختيار أو التجريب، بينما يكون المسترشد الناضج أكثر استعداداً للتعامل مع المعلومات عن الذات والبيئة في عملية اتخـــاذ القـــرار، وعندما يقترب الفرد من مرحلة اتخاذ القراريكون قد طّور مستويات مناسبة مـــن النـــضج المهني يستأنف عندئذ الإرشاد المهني، يرى سوبر Super أنْ المرشد كمستخدم للمقابلات المباشرة وغير المباشرة بصورة دورية في المقابلة الأولى، وأنّ المرشد سيكون بـــصورة رئيسية "غير مباشر" يسمح ويشجع المسترشد ليصف ويستكشف المشكلة ونظرتـــه لذاتـــه

وحقيقة عالمه النفسي، وهذه العمليّة ستستمر حتى يشعر المرشد والمسترشد بأن المــشكّلة تمّ التعرف عليها وتعريفها بشكل مُرضي من قبل المسترشد (Zunker, 2002).

يستطيع المرشد أنّ يغير عند هذه النقطة إلى أسلوب مباشر يتضمن التعرف علــى مواضيع الجلسات الإرشادية القادمة وتحدّيد الأولويات، وكذلك يؤخذ في الأعتبار التعرف على المعلومات التي من الضروري الحصول عليها سواء أكانت المتعلقة بالفرد أم بعالمــه وطرق الحصول عليها، وعندما يكون أفضل طريق للحصول على المعلومات هو إجــراء الاختبارات والمقاييس عندئذ يتم إشراك المسترشد في هذه العملية وفــي اتخــاذ القــرار باستخدام تلك الأدوات، فالمقاييس تستخدم بشكل انتقائي للحصول على معلومــات محــددة متى ما دعت الحاجة لتلك المعلومات ولا تستخدم يشكل واسع ولا تطبــق بطريقــة شــبه قسرية أو إلزامية، وبعد إنهاء هذه المرحلة يستأنف المرشد دور غيــر مباشــر للــسماح للمسترشد بالفرصة لكي يُعبرَ عن آرائــه بخــصوص الخطّــة المقترحــة ومــضامينها ومتطلباتها، وهذا التغيير في المسار يسمح للمسترشد باستيضاح المــشاعر والاتجاهــات وتقبل المسؤولية للخطة الإرشادية التي تمّ تطويرها بصورة مشتركة، وأيضاً بزيادة تقبــل الذات والاستبصار بالذات (Osipow, 1984).

يقوم المرشد في الجلسات الإرشادية اللاحقة بمساعدة المــسترشد علــى إكتــساب وفهم نتائج المقاييس والمعلومات المهنية أو أية حقائق أخرى، تُجرى بأسلوب مباشر حيث إنَ المرشد والمسترشد يتعاملان مع معلومات تتضمن مصطلحات وشــكل غيــر مــألوف للمسترشد فإن المرشد يمكن هنا أنْ يتقمصَ دوراً شبه تدريــسي، والغــرض مــن تلــك

الجلسات هو مساعدة المسترشد في الحصول على معلومات ضرورية إضافية ويتمثـــل أو يستوعب تلك المعرفة بطريقة تمكنه من استخدامها في عمليّة اتخاذ القرار.

يتم توسيع منظور المسترشد من خلال اكتساب معلومات إضافية يتطلـــب إعـــادة النظر في الاتجاهات والمشاعر. وبناء على ذلك المرشـــد يعـــود لـــدور غيـــر مباشـــر، ويستمر المرشد على هذا المنهج غير المباشر بينما المـــسترشد يتعامـــل مـــع مـــشاعره واتجاهاته ويتقدم في عمليّة اتخاذ القرار (Super,1962).

لا يلزم التنقل بين الإجراءات المباشرة وغير المباشرة أنْ يكون مشتتاً أو مربكـــاً للمرشد أو للمسترشد، ويفصل سوبر Super أساساً بين الأساليب الإرشادية لكي تتناســـب مع محتوى الجلسات الإرشادية، وعندما يكون المحتوى الرئيسي حقائق مثل وضع خطـــط إجرائية أو مناقشة نتائج مقاييس أو مناقشة معلومات مهنية، فان المرشد يتخـــذ منهجـــاً أو أسلوباً مباشراً، أما إذا كان لب المحتوى كإستكشاف مفهوم الذات والخبـــرات الـــسابقة أو التعرف على رغبة المسترشد في الاستمرار في الإرشاد كما اقترحه المرشـــد أو مناقـــشة شعور المسترشد تجاه نتائج القياس أو تجريب بعض الخبرات أو فحـــص الواقـــع، فـــإنَّ المرشد سيتخذ موقفاً أو أسلوباً غير مباشر.

يستخدم المرشد التفسير والشرح والتلخيص في الدور الأول، أما في الدور الثاني فالمرشد يستجيب بالتأمل والتوضيح وإعادة الصياغة (McMahon, 2005).

يَستخدم المرشد المهني النمائي مدخلاً لكامل أدوات القياس كوسيلة لمساعدة الفـــرد لكي يتعلم عن نفسه، وكتاب سوبر وكرايتس(Super&Crites, 1962) لازال يُعتبر من

أهم المصادرعن استخدام المقاييس ويقترح أيضاً أن المقاييس يُمكن أن تُستخدم للحـــصول على المعلومات التي يبدو أنها حرجة للمسترشد لكي يفهم نفسه أو يفهـــم البيئـــة الأكبـــر.

يقترح سوبر Super أن يتم اختيار المقاييس التي تُقدّم معلومات محدّدة وتطبّـــق أو تستخدم عندما يتفق المرشد والمسترشد على أن تلك المعلومـــات والبيانـــات ضـــرورية، والمرشد يجب أن يكون لديه إتقان للمقاييس المتاحة لكي يضمن اختيار المقيـــاس الأكثـــر مناسبة لحاجات المسترشد كما يدركها المرشد والمسترشد معاً.

يُساعد المرشد النمائي أيضاً المسترشد على استخدام المعلومـــات عـــن الأعمـــال وعالم العمل أو البيئة الأكبر التي توجد بها تلك الوظـــائف والأعمـــال، وحيـــث أن تلـــك المعلومات توجد بأشكال متنوعة قد تبدأ من بعض المطبوعات وتصل إلى حد الاحتكـــاك المباشر بالعمل (مثل قضاء يوم مع موظف أو عامل ومراقبة مـــاذا يعمـــل أو خبـــرات تجريب العمل أو الوظيفة).

يهدف الغرض الرئيسي من استخدام المعلومات المهنية هو مُـــساعدة المـــسترشد على التقييم الذاتي والتقييم التنبؤي (المُساعدة في التعرف على نقاط القوة والضعف الحالية والكامنة وتقدير إلى أية درجة يمكن لتلك الخصائص التنبؤ بالنجاح أو الرضا المستقبلي).

يَتوقع المرشد النمائي أن الإرشاد المهني سينتج عنه إكتساب المسترشد فهماً أوضـــح للذات مما سيؤدي إلى قرارات أكثر مناسبة في الحاضر متسقة مع مفهوم ذات المسترشد. علاوة على ذلك يتوقع المرشد أن يكون المسترشد قادراً على تعديل القرارات الحاضـــرة لتتناسب مع الظروف المتغيرة التي قد يصادفها في المستقبل (Nauta, 2007).

ج - نظريّة غوتفريدسون Gottfredson (**1981**): وهي نظريــة مــشابهة لنظريــة سوبر Super من حيث أنها ترى أن الاختيار المهني يعتمد على التوافق مع مفهوم الفــرد عن ذاته ولكنها أضافت بأن عملية الاختيار تتأثر بمجموعة من العوامــل مرتبــة حــسب الأهمية: جنس الفرد – المستوى الاجتماعيّ – الذكاء – الميول المهنية – الكفاءة – القيم.

قسمت غوتفريدسون Gottfredson مراحل النمو إلى اربعــة مراحــل هــي: الأولى مرحلة التأثّر بالقوم من ثلاث الى خمس سنوات، والثانية مرحلة التأثّر بالجنس من ست الى ثمان سنوات، والثالثة مرحلة التأثّر بالقيم الاجتماعية من تسع الى ثلاث عــشرة سنة، والرابعة مرحلة التأثّر بالذات الداخلية وهي من حوالي الرابعة عــشرة فمــا فــوق (الهذال،2003).

رابعاً: نظريات التعلم الاجتماعي (النظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة):

تعتمد نظريّة التعلّم الاجتماعيّ في الأساس على مبادئ علم النّفس التّربــوي بــل أن مصطلح "التعلم الاجتماعي" وضع للتأكيد على ذلك، وبناء عليه فإنه من الطبيعــي التوقــع بأنّ المرشد سوف ينخرط غالباً في علاقة تعليم أو تدريس مع المسترشد ،هذا التدريس قد يكون مباشر- مثل إيصال المعرفة والمعلومات للمسترشد - أو غير مباشر- مثل المرشد بدون قصد يخدم أو - يؤدي دور - وذلك باستخدام أو تكوين مواقف تعليمية لبناء الفهــم والاتجاهات ومن ثم إنتاج أو إحداث السلوك(Zunker, 2002).

ينظرالاتّجاه المعرفيّ الاجتماعيّ المهني للناس على نشاطاتهم التي تتوافــق مــع حياتهم، وهم قادرون على التفكير والملاحظة ومواجهة مشاعرهم ومعــرفتهم (إدراكهــم)

لتعديل الآثار الناجمة عن تفاعلهم مع البيئة، وهناك تأكيد كبير على عمليات التفكير بالمقارنة مع السلوك، واضعاً معتقداته الفردية المؤثّرة في سلوكه وفي نفس الوقت معرفته بالقوة المؤثرة للعوامل الداخليّة. ويساهم هذا الاتجاه في تقديم إطار عملي منظر لفهم التطور المهني والتنّوع الاجتماعيّ عند الأفراد، وتغيير العوامل المؤثّرة في خلق فرص عمل مناسبة (http://www.guidance-research.org).

تطورت النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية بواسطة لينت وبراون وهاكيت (Lent, Brown And Hackett 1994) مبنية على نظرية باندورا الاجتماعية (Bandora,1986)، وتقول النظرية بأنَّ السلوك المهني هو سبب تفاعل بين الفاعلية الذاتية (الكفاءة الذاتية) والمخرجات المتوقعة والأهداف، وأشار باندوراBandora أن الفاعلية الذاتية هي حكم الفرد في قدرته وقابليته لتنظيم وتنفيذ طريقة العمل لانجاز الأنواع المعينة من الأداء(Rayan et .al 1996).

بينت دراسات لبحث الافتراضات التي تقوم عليها النظرية على سبيل المثال أن : خيارات الفاعلية الذاتية (الكفاءة الذاتية) المهنية تختلف بين الرجال والنساء(Betz &Hackett 1981 ؛Betz& Fitzgerald 1987). وأنَّ تصور المانع والخيبة الاجتماعية والاقتصادية تحدد وتستثني التركيز على المهنة، والكفاءة الذاتية المنخفضة مرتبطة بالابتعاد عن مواضيع أكاديمية ومهنية ذات علاقة (Betz, 2004). وإن الإيمان بالشخصية والقدرات تزيد من القدرة على التحمل والاكتساب لانجاز الهدف، وأن العوامل البيئية المحيطة مثل التفكك الأسري تعتبر من المخفضة للفاعلية الذاتية (Rayan et .al 1996).

أشار كرومبلتز (Krumboltz, 1988) إلى أنّ أهتمام المرشد يجب أنْ ينــصب أولاً على ما يسمونه بالتعرف على المشكلة، ويحدّدون سبعة أنواع من المشكّلات يمكن أنْ تكون عند المسترشد، ومن تلك السبع هناك ثلاث لها علاقة مباشرة بالإرشاد المهني أمــا البقية فلها علاقة بالمشاكل النفسيّة والاجتماعيّة، وإنْ كانت تُلامس الإرشاد المهني بصورة بسيطة أحياناً، والثلاث مشكّلات هي: غياب الهدف أوالتردد والتعبيرعن مــشاعر قلــق حيال الطموحات المرتفعة أوعدم الواقعية أو صراع بين خيارات مناسبة ومتماثلة.

الصّعوبات التي تواجه متخذ القرار المهني:

تتعدّد النظريات التي تفسر هذه الصّعوبات، ففي حين تميل النظريّة التحليلية إلــى إسناد الصعوبة إلى صراعات داخلية تظهر في قدرة الفرد على التنظيم والمبادرة المتــأثرة بالتوقعات الاجتماعيّة المحيطة به، وشعوره بالالتزام والمسؤولية في تحقيق تلك التوقعات (Lewin,1951)؛ تميل نظريات أخرى لتفسير الصعوبة على أساس عدم جاهزية الفــرد في اتخاذ قرار (Fizgerald, 1996 & Osipow) أو كون الصعوبة نابعة من قلة معرفة الفرد بميوله وقدراته وبلورة مميزاته وصفاته الشخصيّة (Super, 1955). أما السلوكيون فيعزون ذلك حتماً إلى العلاقة التي تعلمها الفرد في حياته فيما يتعلق في اتخــاذ قــرارات سواء ايجابية كانت أم سلبية من خلال التّجربة الذاتّية أو من خــلال النمذجــة المجتمعيّــة (Krumboltz, 1988).

يرى هولاند (Holland, 1985) أن بلورة الميول المهنية كشرط أساسي للقيــام بالاختيار المهني. تفترض هذه النظريّة بأنه يوجد لكل إنسان ميــول مركزيــة، حيــث أنَّ مستوى التوافق بين هذه الميول والمهنة التي يختارها قد يحدّد مدى الاكتفاء الذاتي للفــرد.

فإذا ما قام الشخص بالعمل في مهنة لا تلائم ميوله المركزية سوف يشعر بالإحباط وعدم الرضى الناتج عن عدم التوافق هذا، والعكس هو الصحيح (Holland, 1985; Salomone, 1982).

اقترح هونلاند (Holland, 1985) تصنيفاً يستطيع من خلاله تحديد الأنماط الشخصيّة والميول الذاتية المهنية لدى الأفراد حيث قسم الأفراد مُتخذي القرار المهني إلى ستة أنماط (نماذج) قد تتقارب من بعضها وقد تبعد عن بعضها اعتماداً على المميزات والصفات الشخصية من ناحية ومميزات ومتطلبات المهن من ناحية أخرى.

- نموذج العملي: هؤلاء الأشخاص يفضلون ممارسة الأنشطة الملموسة، فهم غير حاسمون، وليسوا بالضرورة اجتماعيون، يظهرون ثباتاً عاطفياً وهم عادة ما يكونون يقظين لما يجرى من حولهم. النموذج العملي يُحب التعامل مع الأمور التي تحتاج فهماً عملياً، فهو يظهر اهتمامات تقنية ورغبة في التعامل مع الأجهزة أكثر من أهتمامه بالعلاقات الإنسانية. من المواضيع المهنية المُفضلة: الهندسة بأشكالها، الطب بصوره المختلفة، العمل الزراعي والحيواني.

- نموذج الباحث: هؤلاء الأشخاص يميلون إلى المواضيع التي بحاجة إلى تجريد، يستخدمون المنطق والتفكير المنهجي في تفسير الظواهر، ولا يحبون التعامل مع المحسوس غالباً. هذا النموذج يتميز بحاسة نقد وحب استطلاع، وصعوبة في ممارسة الأعمال الروتينية. من المواضيع المهنية المُفضلة: الرياضيات، علم النفس، برمجة الكمبيوتر، الانثروبولوجيا...

- نموذج الفني: هؤلاء الأشخاص مرهفوا الحس وواسعوا الخيال، ولديهم قدرات يدوية عالية، يميلون إلى اتخاذ قرارات لا تأخذ بعين الاعتّبار احتياجات وتوقعات المجتمع منهم، وإنما يميلون إلى اتخاذ قرارات مستقلة وارتجالية شيئاً ما. ميلهم الفني نابع من الحاجة للتعبير عن العواطف وإبراز الشخصية، فهم أصليون في أفكارهم، شخصياتهم وكذلك في أنتاجهم. يميل هذا النموذج إلى الأعمال الحرة وغير المقيدة والتي بحاجة إلى خلق وإبداع. من المهن المُفضلة: هندسة التصميم، الموسيقى، التمثيل، الكتابة، الإخراج، هندسة الديكور...

- نموذج الاجتماعيّ: هؤلاء الأشخاص يميلون إلى العمل المجتمعيّ، لديهم قدرة لإقامة العلاقات مع الآخرين، يستمتعون في حل مشاكل الآخرين أو مساعدتهم على حلها. من المهن المُفضلة: العمل الاجتماعيِّ، الإستشارة، إدارة مدرسة، أخصائي نفسي...

- نموذج المُبادر: هؤلاء الأشخاص يتميزون بقدرة كلامية وقوة إقناع، يعملون حسب مبدأ (العمل القليل والربح الكثير)، يهتمون بالأعمال التي تدر ربحاً مادياً. يميل هذا النموذج إلى المهن التي ترتبط بالمركز الاجتماعيّ، فهو يتميز بالحسم والمباشرة والعملية في التعامل مع الآخرين. من المهن المُفضلة: وكيل تأمين، إدارة برامج إذاعية، اقتصادي...

- نموذج الإداري: هؤلاء الأشخاص لديهم قدرة للسيطرة على الذات، وهم غالباً ما يميلون إلى ممارسة الأعمال الدقيقة ملتزمين بالقوانين والمعايير والقيم المفروضة. من المهن المُفضلة: إدارة وتدقيق الحسابات، فحص الميزانيات، إدارة بنك، إدارة فندق، إحصاء، إدارة أعمال ... (http://www.pcc-jer.org) .

الدّراسات السّابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدّراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة منها ما أجري على بيئات تربوية محلية ومنها ما أجري على بيئات تربوية عربية ومنها ما أجري علـــى بيئات تربوية أجنبية.

الدراسات الاجنبية:

قام ديسبينا (Despina, 2012) بدراسة حول الصّعوبات في اتخاذ القرار عند طلبة الجامعة باليونان وصنع القرار المهني واختلال وظائف التفكير وتعمـيم فاعليـة الـذات عندهم، هدفت الى دراسة العلاقة بين صعوبة اتخاذ القرار المهني والعوامل المؤثرة فـي صنع القرار وفاعلية الذات والخلل التفكيري لطلبة الجامعات، وبحثت ايضاً تاثير العوامل الديموغرافية والفردية وقوة التوقع الوظيفي، واستخدم الباحـث مقيـاس الكفـاءة الذاتيـة ومقياس قوة التوقع والعوامل، واظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين العوامل المـؤثرة والتفكير وعلاقة سلبية بين العوامل المؤثرة والكفاءة (الفاعلية الذاتية).

وأشارت دراسة بيرهانتين وهينـا وسـولمازا (Burhanettin, Hena, Solmaza, 2011) حول كفاية التّعليم الجامعيّ ورضا الطّلبة الجامعيين عن توقعاتهم لمهنة المـستقبل ، والتي هدفت إلى التحقق من كفاية التّعليم الجامعيّ للطّالب لمستقبله المهني، حيـث تـم تطبيق استبانة على طلبة جامعة ساكاريا في تركيا لتفسيروتحليل طريقة التردد(التـسويف) حيث اظهرت النتائج ان ارتفاع الدخل المادي يكون مرضياً لتوقعات الطلبة، واظهـرت النتائج ايضاً أن الطلبة يعتقدون أن التعليم الجامعي غير كافٍ لمتطلبات مهنـة المـستقبل، وأن معظم الطلبة لديهم فكرة شائعة أن ايجاد وظيفة من خلال التعلم الجامعي هـو أمـر حيوي.

وفي دراسة سيميوس وسواريس (Simoes&Soares,2010) بعنوان: "التقدم للتعليم العالي": مصادر المعلومات وعوامل الاختيار " وتشير الدراسة إلى أن أكثر المؤسسات التعليم العالي (المعاهد والجامعات) تواجه تحديات معقدة عند ما يقوم الطالب بالتقدم والحصول على مصادر معلومات لهذه المؤسسات، وركزت الدراسة على عملية اتخاذ القرار للطالب لمؤسسات التعليم العالي وصممت استبانة للطلبة الذين يتقدمون للطلبات لأول مرة في الجامعة البرتغالية، وتمثلت العينة من 1641 طالبا وتبين أن استخدام الموقع الالكتروني من أكثر ثلاث مصادر للحصول على المعلومات عند اغلب الطلبة، وأظهرت الدراسة بان الموقع الجغرافي هو أكثر العوامل المؤثرة بأختيار الطالب للمؤسسة التي يرغب الدراسة بها.

أجرى شايغ ومريخاني وبزرافاكان (Shayegh,Mirkhani&Bazrafcan ,2008) دراسة بعنوان: (وجهة نظر الطلبة بفعالية اليوم المفتوح للجامعة في اختيار التخصص في جامعة شيراز للعلوم الطبية). حيث هدفت الدراسة لتقييم وجهة نظر الطلبة حول فعالية اليوم المفتوح لاختيار التخصص في جامعة شيراز الطبية حيث قام الباحث بتقديم استبانة للطلبة في كل التخصصات وكل المستويات، من دراسات تقنية والطبية والأسنان والصيدلة الدارسين من السنة الدراسية 2003 إلى 2007. حيث كان العدد للعينة 940 طالب، وأظهرت الدراسة أن 218 (23%) قد حضروا اليوم المفتوح وأن أكثرهم (60%) قد اختار التخصص بسبب معدله وأن (2,7%) قد اختاروا التخصص بسبب التوجيه المهني الذي قدم لهم خلال اليوم المفتوح . واظهر (5،63%) إن للوالدين الأثر في اختيار التخصص، وأن (36%) بسبب قربها من منطقة السكن.

كما قام بيغز وبانثما وتايلور(Beggs,Banthma,Taylor, 2008) بدراسة لتمييز العوامل المؤثرة عند طلبة الجامعة لاختيار التخصص: أظهرت الدراسة بعد ظهور نتائج المسح على 4792 طالب عينة عددها 852 أي بنسبة 17.8% أن العوامل المؤثرة في أختيار التخصص حسب الأهمية هي:

الاهتمام و الرغبة، الاتجاه نحو التخصّص، طبيعة الوظيفة، التركيزعلى الجانب المادي، الفائدة النفسية والاجتماعية،البحث عن المعلومات.

أجريتا باثا وكارول (Batha&Carroll, 2007) دراسة بعنوان " التدريب على ما وراء المعرفة يساعد في اتخاذ القرار " حيث هدفت الدراسة للوصول إلى: علاقة بين التفكير ماوراء المعرفة واتخاذ القرار. وتوقع أنَّ ماوراء المعرفة (العلم بالمعرفة أو تنظيم المعرفة) من منهما الأكثر أهمية في هذه العلاقة. وتأكيد أنَّ تدريس إستراتجية الما وراء المعرفة فعالة للنهوض بأداء اتخاذ القرار. قامت الباحثتان بتقسيم 84 طالبا جامعيا إلى ثلاث مجموعات حسب القدرة على اتخاذ القرار، الأولى وفق المعدل والثانية اقل من المعدل والثالثة فوق المعدل، وتم تقديم طريقتين لعملية اتخاذ القرار من خلال طريقتين، الطريقة الإستراتيجية والأخرى التكتيكية للمشاركين.وبعد الإنتهاء من الطريقة الإستراتيجية لما وراء المعرفة على (العينة التجريبية) أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الوعي بما وراء المعرفة والأداء لاتخاذ القرار حيث اظهر التنظيم لما وراء المعرفة الأثر الأكبر لاتخاذ القرار أكثر من العلم بالمعرفة وان تدريس إستراتيجية الما وراء المعرفة أكثر فائدة على المجموعة الثانية الأقل من المعدل وليس على المجموعتين ذات مستوى المعدل أو الأعلى.

أجـــري ايجنبرغيـــر وكريتكرلـــي وســـيلاندر (Eignberger,Critchley& Sealander,2007) دراسة للفروق في الأسلوب المعرفي Epistemic من منظور تقابلي ، حيث تم افتراض أسلوبين للمعالجة الأول: يعني بتفضيل المناحي الذهنية والاعتماد على العمليات الاستدلالية الممتدة وتتحكم بها قواعد الاستدلال-الاستنباط والثاني: فيعني بتفضيل التفاعل الطبيعي التقليدي أو الموجه وهو يحد من الاستدلال ويقيد من القدرة على إصـــدار الحكم المناسب.

أشارت نتائج الدراسة إلي ارجحية أسلوب التفاعل الطبيعي عــن أســلوب التوجــه الذهني عند حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما وجدت فروق بين طلاب الجامعة وأفــراد المجتمع، وتوصلت الدراسة إلي حقيقة أن غالبية الأفراد عند اتخاذهم للقرارات يميلون إلي استخدام أسلوب التعامل الموجه أو الطبيعي وذلك ما أكد عليه الفلاسفة مــن أن الأفــراد " منمطين بشكل طبيعي " أو يتعاملون مع الأشياء بشكل جامد.

في دراسة غارفيش (Garvitch-Rachel, 2004)أجرى الباحث دراســة كــان الهدف منها تحسين مهارات اتخاذ القرارات التفاعلية لدى معلمي التربيــة المهنيــة قبــل الخدمة (التعيين) كأحد المهارات الضرورية للتدريس الفعال وذلك من خلال الكمبيوتر و اشتملت العينة على 26 معلم قبل التعيين وأسفرت النتائج عن تحسن مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد العينة كما أكدت الدراسة على ضرورة تضمين هذه المهارات في برامج إعــداد المعلم.

في دراسة سبنسر نيل (1997,Niles) أجرى الباحث دراسة كــان الهــدف منهــا التعرف على العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار والنمو المهني لدى طلاب الجامعة وشــملت العينة 133 من الطلبة الذكور و199 من الطالبات وأسفرت النتائج عــن وجــود علاقــة

ايجابية لأساليب اتخاذ القرار وفاعلية الذات، ووجود علاقة ايجابية بـــين أســـاليب اتخـــاذ القرار و السلوك التكيفي للمهنة.

قام بزويك وروثبلم ومان (Beswick, Rothblum, and Mann,1988) بدراســـة المقدمات السيكولوجية لتسويف الطالب أي عدم القرار أو الحيرة والتـــردد فـــي القـــرار، وكذلك المعتقدات غير العقلانية عن قيمة الذات وانخفاض تقدير الذات، وذلك علـــى عينـــة قوامها 245 طالبا من طلاب السنة الأولي بقسم علم النفس بسيدني – استراليا.

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات صـــغيرة دالـــة بـــين التـــردد فـــي القـــرار والمعتقدات اللاعقلانية وتقدير الذات المنخفض. كما بين تحليل الانحدار المتعدد أن تقـــدير الذات مرتبط بالدرجة الأقل في المماطلة أو التسويف في القرار، ووجـــد معامـــل إرتبـــاط سلبي بين التسويف ودرجة نهاية الفصل الدراسي مما يشير إلي أن التسويف هـــو أيـــضاً محدّد للأداء الأكاديمي، كما وجد أن الطلاب الأكبر سناً 21 سنة فما فـــوق أقـــل إحتمـــالاً لتأخير القرارات عن الأصغر سناً.

وفي دراسة لـــ بلوشتاين(Blustein,1987) فحصت العلاقة بين أساليب القرار والنضج المهني مع التركيز على التناقض فيما بين البحث والنظرية في إستخدام القـــرار العقلانـــي الذي كان محورا مهما في الصياغات النظرية في مجال الارتقاء المهني، وقـــد أظهـــرت نتائج الدراسة أنها متسقة عبر عينيتين من طلاب الجامعة حيث الاعتمـــاد علـــى أســـاليب القرار العقلانية الحدسية تلك التي لم تضف أي زيادات دالة في معادلات الانحدار .بمعني أن أساليب القرار العقلانية الحدسية لم يكن لها تأثير في ارتقاء الأفراد المهنـــي، ويـــري الباحث أن هذه نتيجة منطقية حيث إنه في الكثير من الدول لا يتم الارتقاء في العمل عـــن

طريق الكفاءة العقلية وإنما بالاقدمية تلك التي تعكس مستوي معين من الخبرة وليس الكفاءة، وان لم تبين لنا أي من أساليب القرار له دور في النضج المهني.

الدراسات العربية:

اجرى حكيم (2008) دراسة حول أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات إتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين حيث تكونت العينة من 240 طالب من كلية المعلمين في جامعة أم القرى من المستجدين والمتوقع تخرجهم. هدفت للتعرف على عوامل اختيار البيئة التعليمية واثرها باتخاذ القرار.

أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة على درجات أفراد العينة في اختيار البيئة الدراسية ودرجتهم على مقياس اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة المرتفعة والمنخفضة على مقياس اتخاذ القرار، كما اظهرت وجود علاقة بين تفاعل البيئة الدراسية واتخاذ القرار، وعدم وجود علاقة بين متوسط الدرجات للطلبة الجدّد والخريجين.

وفي دراسة العتيبي(2007) التي بحثت في اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمسائلة الاجتماعية عند المرشدين الطلابيين في محافظة الطائف، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قدرات المرشد الطلابي في مهارات اتخاذ القرار وعلاقة المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات على عينة من مرشدي مدينة الطائف في السعودية.

و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار و فاعلية الذات والمساندة من المدرسة والمعلم وأولياء الأمور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمكان العمل وسنوات الخبرة، وتوجد إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار

لدى المرشد من خلال فاعلية الذات والمساعدة الاجتماعية. أكدت على الاهتمـــام بالعمـــل على إزالة كافة المعوقات والمشكلات التي تحول دون قيام المرشد بعمل المهنة.

كما قام النصير والسعود (1993) بدراسة هدفت للوقوف على العوامل التي تـــسهم في اختيار الطالب الأردني في الجامعات و كليات المجتمع الأردنية لمهنة المستقبل حيـــث بلغت العينة 1976 طالباً وطالبة وتوصلت إلى أن الطالب راضٍ عن تخصصه الدراســـي وعن مهنته الذي سيقوده التخصص بممارستها، وأنَّ الجنس هو المتغير الوحيد ذو دلالـــة إحصائية عن مستوى الرضي عن المهنة المحتملة حيث أن الإناث أكثر رضاً. وان هناك ثلاث عوامل تؤثر في اختيار الطالب لمهنة المستقبل هي:

a. العامل النّفسي
b. النمط الاجتماعيّ
c. سهولة التخصّص

كما قام البطاينه (1992) بدراسته والتي هدفت إلى معرفة دوافع التحاق الطلبة بكليـــة التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، تكونت عينة الدراسة من 183 طالبـــاً وطالبـــة منهم 116 طالب و67 طالبة واختيرت بالطريقة العمرية، وتم جمع البيانـــات باســـتخدام استبانة قام الباحث بإعدادها لقياس دوافع الالتحاق بكلية التربية الرياضية، وقد توصل إلى نتائج تبين احتلال المجال النفسي المرتبة الأولى ثم المجال الرياضي، ثم المجال الصحي، ثم المهني، ثم الاقتصادي، ثم الاجتماعي، وجاء مجال الدوافع العلمية في المرتبة الأخيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين قبلوا أساس التفوق الرياضي والمكرمة الملكية والمجموع العام في الثانوية لصالح الطلاب الذين قبلـــوا علـــى أســـاس التفـــوق الرياضي.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب فـــي

دوافع الالتحاق بكليات الرياضة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة حسب: المجموع في الثانوية العامة ومكان الإقامة ،ومستوى الدخل ومستوى الثقافة عند الوالدين.

كما قام صديقة (1990) بدراسة بعنوان الخلفية الاقتصاديّة والاجتماعيّة للأسرة ورغبة أبنائها بالالتحاق بالجامعة والتي هدفت إلى معرفة الخلفية الاقتصاديّة والاجتماعيّة لأسر الطّلبة الأردنيين في الجامعات الأردنيّة، ومدى تحقيق رغبتهم في الالتحاق بالتعليم الجامعي وبالكليات التي يدرسون بها والعوامل التي تؤثر في التحاقهم بكلياتهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الجامعية الأولى وبلغ عددهم 8332 طالبا وطالبة في جميع كليات الجامعات الأردنية للعام الدراسي 1989\1990، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 835 طالبا وطالبة وشكلت 10% من مجتمع الدراسة.

وقد بينت الدراسة أن نسبة تأثير العوامل في الالتحاق بالكليات، كانت على النحو الآتي: معدل الثانوية العامة 62,2%. توفير فرص عمل بعد التخرج 55,2% . رغبة الوالدين 48,6%. وجود نقص في الوظائف الحكومية 44,6%.العمل الحر بعيد عن قيود الوظيفة 44,4%. أجبر على الإلتحاق من قبل دائرة القبول والتسجيل 28%. الحصول على أجور اكبر 20,2%.

قام بني هاني (1989) بدراسة بعنوان "نموذج قياسي للتحصيل العلمي للطالب الجامعي : دراسة إقتصاديّة – إجتماعيّة " وهدفت إلى تحليل بعض العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة المؤثّرة بالتخصّص، والتحصيل العلمي للطالب الجامعي، ومحاولة الربط بين رغبات الطلبة بالتخصصات المختلفة قبل وبعد دخولهم الجامعة ولتطبيق الدراسة قام الباحث بأختيار عينة عشوائية من 500 طالبا وطالبة من الصف الثالث ثانوي (التوجيهي

)، وأخرى على طلبة جامعة اليرموك 733 طالبا وطالبة، طرح عليهم استبانة تدور حول التوجهات المهنية لطلبة المرحلة الثانوية العامة، والعوامل المؤثرة في التحـــصيل العلمـــي لطلبة جامعة اليرموك. وقد دلت النتائج إلى أن رغبات طلبة المرحلة الثانوية كانت تتركز حول مهنة التدريس في الجامعة، والطب، والهندسة، والمحاماة، وأخذت المهـــن تتلاشـــى حتى وصلت أدناها لمهنة الزراعة.وقد أستنتج الباحث أن المجتمـــع يتجـــه نحـــو التبنـــي التعليمي لنظرية الشهادات أي أن الهدف من التعليم يقتصر على الشهادة.

كما قام رمضان (1989) بدراسة بعنوان: دوافع أختيار المحاسبة كتخـــصّص في جامعة اليرموك، وقد هدفت إلى معرفة دوافع اختيار المحاسبة كتخصّص في جامعـــة اليرموك. حيث شملت الدراسة طلاب المحاسبة من مختلف السنوات، حيث تـــم تـــصميم إستبانة وزعت على عينة عشوائية من 281 طالبا وطالبة. بينت الدراســـة الـــدوافع وراء أختيار المحاسبة كتخصّص مرتبة حسب الأهمية على توفر فرص عمـــل للمتخصـّــصين بالمحاسبة، ثم نصيحة شخص خبير بالمحاسبة ومن ثـــم الرغبـــة الشخـــصية، والقبـــول بالتخصّص خوفا من ضياع المقعد الجامعي، وأخر اختيار حصل عليه الطالب، ورواتـــب جيدة، ورغبة الأهل، ثم الرغبة في عدم مفارقة رفاق المدرسة، واخيرا مـــساعدة الوالـــد والأقرباء في مؤسّسة يملكونها.

كما أن الدراسة الميدانية التي قام بها العيسوي (1986) للميول الدراســـية لـــدى الطلبة الجامعيين والتي هدفت إلى تحديد أسباب اختيار الطالب لقسمه الدراســـي، وبينـــت الدراسة أن 50% من أفراد العينة اختاروا تخصصاتهم لاتفـــاقهم مـــع ميـــولهم وحاجـــة المجتمع وتوفر الوظائف في مجال التخصّص، وان 23،3% اختاروا التخصص لـــسمعة الأساتذة في القسم، وأن 39،2% من أفراد العينة اختاروا التخصّص لحداثته. وقد أظهرت

نتائج الدراسة أسباب اختيار الطالب لقسمه هي: اتفاق الدراسة مع الميول 50%، حاجة المجتمع وتوفر الوظائف في هذا التخصص 50%، سمعة الأساتذة بالقسم 43،3%، حداثة التخصص 39،2%، دخلوا التخصص مضطرين 20،5%، سهولة العمل الذي يؤهل له التخصص 17،5%، سهولة التخصص نفسه 15،8%، نصائح الاصدقاء15،2%، نصائح الأهل 4،1%.

تعليق على الدراسات السابقة:

تتميز هذه الدراسات بأنها شملت معظم الأطراف المتعلقة بالدّراسة لتعطي الدّراسة نوع من القوة حيث شملت كل من الطّلبة الجامعيين على مقاعد الدراسة والمتوقع تخرجهم وحديثي التخرج والمتوقع تعيينهم والذين تحت التدريب بالإضافة إلى المرشدين التربويين (في المدارس)، وإن وجود بعض الدّراسات القديمة كان لسببين الأول هو عدم وجود دراسات حديثة عن الجامعات الأردنيّة حول موضوع الدراسة حسب علم الباحث، والسبب الثاني هو الأهمّية العلمّية لهذه الدراسات حسب رأي الباحث.

ساعدت هذه الدّراسات الباحث في بلورة مشكّلة الدراسة من خلال توضيح بعض مسارات البحث واثراءه من الجانب النظري والتطبيقي.

جاءت نتائج الدراسات في معظمها متفقة على أهمية عوامل معينة بحد ذاتها، او ضعف عوامل أخرى ايضاً، مثل اتفاقها على أهمية العامل النفسي وضعف عامل الطموح العلمي والبحث عن المعرفة، وأن طلبة الكليات ذات المتطّلبات العالية في القدرات العقلية أوالتحصيلية هم أكثر قدرة ومهارة على اتخاذ القرارات، وأن هناك كثير من العوامل ليس بالضرورة ان تكون مؤثرة او تزيد من القدرة على اتخاذ القرار كما هو مُعتقد.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة وإجراءات الدراسة التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يتضمن مجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وصدق الأدوات، وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة العام الدراسي (2011\2012)في الجامعات الحكومية الأردنية، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وكان الاختيار للجامعة الأردنية، حيث تم وضع أسماء الجامعات الحكومية الأردنية وهي :الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة والجامعة الهاشمية وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية وجامعة آل البيت وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة الطفيلة التقنية والجامعة الألمانية الأردنية، داخل كيس وتم سحب ورقة وكان مكتوب عليها اسم الجامعة الأردنية وهو مجتمع الدراسة.ويمثل عينة هذه الدراسة في الطلبة الذكور والإناث في الكليات العلمية (وتشمل الكليات الصحية) وهي كلية العلوم وكلية الزراعة وكلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية الطب وكلية التمريض وكلية طب الاسنان و كلية علوم التاهيل والكليات الإنسانية وهي كلية الاداب وكلية الاعمال وكلية الشريعة و كلية العلوم التربوية وكلية الحقوق وكلية التربية الرياضية وكلية الدراسات الدولية وكلية اللغات الاجنبية وكلية الاثار والسياحة في الجامعة الأردنية من العام الأكاديمي (2011-2012) والبالغ عددهم (32131) طالبٍ وطالبة(www.uj.edu.jo)

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث كان هنالك حرص على تمثيـــل الكليات المذكورة من خلال التأكد من نوع التخصص من الطلبة انفسهم. وتكونـــت العينـــة من (600) طالباً وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، وفي ضوء ذلك تم توزيع (600) نسخة من الاستبانة التي تحوي أداتي الدراسة، وتم اســترجاع (500) اســتبانة وبنــسبة (83%) من عينة الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفــراد عينــة الدراســة حــسب متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (إنسانية، علمية).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أدوات الدراسة حــسب الجنس والكلية

الجـــنس الكلية	ذكور	إناث	المجموع
علمية	125	125	250
إنسانية	125	125	250
المجموع	**250**	**250**	**500**

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي والدراسات الــسابقة المتعلقــة بمــشكلة الدراسة، قام الباحث باعتماد واستخدام:

أولاً: مقياس النصير والسعود (1993):

أ – صدق الاستبانة: قام النصير والسعود (1993) بعد الاطلاع على نظريات الاختيار المهني والادب المتعلق بالموضوع بعرضها على عشرة محكمين من المختصين في علم

النفس والتربية وطلب رأيهم في فقراتها من حيث الوضوح والسلامة اللغوية والشمول للعوامل المحتملة والمتعلقة بالاختيار المهني.

ب – ثبات الاستبانة: تم استخراج معامل الثبات لاداة الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينه مقدارها (50) طالباً وطالبة، منهم (30) طالباً جامعياً و(20) طالب كلية مجتمع من غير أفراد العينة وبفاصل زمني مقداره (4) اسابيع، استخدم طريقة كرونباخ آلفا.

ثانياً: مقياس عبدون (د.ت):

أ – صدق الاداة: قام عبدون بحساب صدق المقياس بطرق مختلفة:

1 – الصدق المنطقي (صدق المحكمين) وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في اتخاذ القرار للحكم على تمثيل العبارات لمكونات المقياس بإعطاء درجة لأهمية العبارة.

2 – الصدق الاحصائي (التجريبي): تم تطبيق الاستبانة على ثلاث عينات تجريبية (طلاب مدارس، طلاب جامعة، معلمي المرحلة الابتدائية) وتم حساب درجة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس.

3 – الصدق الذاتي: وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي نتجت من أخطاء المصادفة وبطريقة الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

ب – ثبات الاختبار:

1 - الاختبار وإعادة الاختبار: حيث تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقة بعد (25) يوماً وتم حساب معامل الارتباط.

2 – طريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان-براون.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتطويراستبانة الدراسة التي تكونت من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية المتمثلة في: الجنس والكلية.

الجزء الثاني: يتعلق بالعوامل المساهمة باختيار الطالب لتخصصه لمهنة المستقبل حيث تم استخدام مقياس النصير والسعود (1993)، ويتألف هذا المقياس من (28) فقرة، وتم قياس استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس من خلال سلم استجابة تم تدريجة حسب مقياس ليكرت إلى خمس نقاط وذلك حسب الأوزان الآتية: موافق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1.

الجزء الثالث: يتعلق بالأسئلة التي قد يسألها متخذ القرار لنفسه عند اتخاذ القرار، حيث تم استخدام مقياس عبدون(د.ت) ويتألف من (38) فقرة، وتم قياس استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس من خلال سلم استجابة تم تدريجة حسب مقياس ليكرت إلى خمس نقاط وذلك حسب الأوزان الآتية: موافق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1.

صدق المقياس:

استخدم الباحث الطرق الآتية لحساب صدق أدوات الدراسة:

1 - **صدق المحتوى** Content Validity: (الصدق الظاهري):

أ - مقياس النصير والسعود (1993).

تم التحقق من صدق المحتوى لمضمون أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في المجال التربوي، وقد طلب الباحث من

المحكمين إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول العبارات من حيث وضوحها وملائمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وقد اجمع عليها جميع المحكمين وعددهم (15) ، ولم يتم استبدال أي فقرة أو إعادة صياغتها، وبينت ملائمتها للبيئة الأردنية.

ب - مقياس عبدون (د.ت):

تم التحقق من صدق المحتوى لمضمون أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في المجال التربوي، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول العبارات من حيث وضوحها وملائمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وقد اجمع عليها جميع المحكمين وعددهم (15)، ولم يتم استبدال أي فقرة أو إعادة صياغتها, وبينت ملائمتها للبيئة الأردنية.

2- **الصدق التمييزي** Discriminative Validity:

قام الباحث بتطبيق المقياس ككل على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبةً، من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التحقق من قدرة فقرات المقياس على التمييز والتي تُعد مؤشراً على صدق بناء المقياس وجودة فقراته، وتم حساب معامل ارتباط تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة للمقياس، ولا يكفي توافر إحدهما دون الآخر، وهما:

أ. وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمقياس.

ب. أن لا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، أو مع العلامة الكلية للمقياس عن20% (Osterhof 2001; Devellis, 2003).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات تم حساب قيم معاملات الارتبـــاط بـــين التقديرات على الفقرات والتقديرات الكلية لكل مقياس على حـــده، والجـــدولان (2) و(3) يوضحان هذه النتائج:

المقياس الأول: مقياس عوامل مهنة المستقبل والمكون من (28) فقرة:

جدول (2): معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات مقياس عوامل مهنة المستقبل ودرجاتهم الكلية:

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.49*	15	0.53*
2	0.38*	16	0.41*
3	0.36*	17	0.24*
4	0.36*	18	0.43*
5	0.36*	19	0.28*
6	0.47*	20	0.26*
7	0.27*	21	0.33*
8	0.66*	22	0.24*
9	0.42*	23	0.50*
10	0.26*	24	0.45*
11	0.54*	25	0.46*
12	0.30*	26	0.42*
13	0.39*	27	0.47*
14	0.30*	28	0.45*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0,01$)

المقياس الثاني: مقياس اتخاذ القرار والمكون من (38) فقرة:

جدول (3): معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات مقياس اتخاذ القرار ودرجاتهم الكلية:

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.26	20	*0.44
2	*0.42	21	*0.52
3	*0.25	22	*0.39
4	*0.26	23	*0.48
5	*0.36	24	*0.33
6	*0.51	25	*0.29
7	*0.42	26	*0.43
8	*0.29	27	*0.49
9	*0.59	28	*0.44
10	*0.50	29	*0.45
11	*0.31	30	*0.46
12	*0.33	31	*0.29
13	*0.47	32	*0.29
14	*0.47	33	*0.50
15	*0.43	34	*0.27
16	*0.38	35	*0.38
17	*0.46	36	*0.39
18	*0.38	37	*0.43
19	*0.58	38	*0.33

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≥ 0,01)

يتضح من خلال الجدولين (2) و(3) أن قيم معاملات الارتباط بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات مقياس عوامل مهنة المستقبل ودرجاتهم الكلية تراوحت بين (0.24 - 0.66)، وتراوحت على فقرات مقياس اتخاذ القرار بين – 0.59)

0.25)، وهذه القيم تعد مؤشراً على تمتع الفقرة بمستوى مقبول مـــن الدلالـــة التمييزيـــة، حيث تعتبر الدلالة التمييزية للفقرة مقبولة إذا كانت أكبر أو تساوي 20%، وهو ما تحقـــق من خلال جميع فقرات كلا المقياسين. كما ويتضح وجود ارتباطات دالة إحـــصائيا عنـــد مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين فقرات مقياس عوامل مهنة المستقبل والدرجـــة الكليـــة للمقياس، وكذلك فقرات مقياس اتخاذ القرار والدرجة الكلية للمقياس، وهذا مؤشر على أن الفقرات تمتلك قدرة تمييزية مناسبة تُعد مؤشرا على صدق المقياسين.

ثبات مقياسي الدراسة

تم تقدير ثبات الأستقرار (Stability Coefficient) عن طريق استخدام أســـلوب الاختبار وإعادة الاختبـــار Test-Retest، وكذلك تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Coefficient) للمقياسين من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وفيما يلي توضيح لذلك:

1 - ثبات الأستقرار:

أ - تم تقدير معامل الاستقرار لمقياس عوامل مهنة المستقبل من خلال اســـتخدام أســـلوب الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest عن طريق توزيع الاستبانة على أفـــراد العينـــة الاستطلاعية، وبعد عشرة أيام تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس أفراد العينـــة، وللتأكـــد من تطبيق الاستبانة نفسه بالترتيب فقد تم توزيع الاســـتبانات حـــسب الـــرقم المتسلـــسل للطالب، ثم أعيد توزيع الاستبانه نفسها مرة أخرى بالطريقة ذاتها، ثم تم حـــساب معامـــل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة على التطبيق: كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون لمقياس عوامل مهنة المستقبل(0.90)، مما يعكس على أن المقياس يتمتع بمستوىً كـــافٍ ومقبول من ثبات الاستقرار.

ب - تم تقدير معامل الاستقرار لمقياس اتخاذ القرار من خلال استخدام أسلوب الاختبـــار وإعادة الاختبار Test-Retest عــن طريــق توزيـــع الاســـتبانة علـــى أفـــراد العينـــة الاستطلاعية، وبعد عشرة أيام تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس أفراد العينـــة، وللتأكـــد من تطبيق الاستبانة نفسه بالترتيب فقد تم توزيع الاســـتبانات حـــسب الـــرقم المتسلـــسل للطالب، ثم أعيد توزيع الاستبانه نفسها مرة أخرى بالطريقة ذاتها، ثم تم حـــساب معامـــل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة على التطبيق: وكانـــت قيمـــة معامـــل ارتبـــاط بيرسون لمقياس اتخاذ القرار(0.88) مما يعكس على أن المقياس يتمتع بمـــستوىً كـــافٍ ومقبول من ثبات الاستقرار.

2- **ثبات الأتساق الداخلي**: تم تقدير معامل الاتساق الداخلي لكلا المقياســـين ككـــل مـــن خلال تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية على جميع فقرات المقياسين.

أولاً: بلغ معامل كرونباخ ألفا لمقياس عوامل مهنة المستقبل (0.92) .

ثانياً: بلغ معامل كرونباخ ألفا لمقياس اتخاذ القرار(0.91).

مما يدل على أن معاملات الاتساق الداخلي للمقياسين ككل هي قيم كافية ومقبولة لتحقيـــق أهداف الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بما يلي:

- اختيار عينة الدراسة.
- التاكد من صدق وثبات الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من قبل الباحث نفسه.
- إدخال البيانات إلى الحاسوب لأستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة:

- تضمنت الدراسة متغيرين مستقلين وهما:
- الجنس، وله مستويان: 1) ذكر، 2) أنثى.
- الكلية، ولها مستويان: 1) علمية، 2) إنسانية.
- أما المتغيرات التابعة فهي: الدرجة الكلية لمقياس عوامل مهنة المستقبل، والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- تم استخدام التحليل العاملي للإجابة عن السؤال الأول.

- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة درجة الارتباط بين العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل ومهارات اتخاذ القرار للإجابة عن السؤال عن السؤال الثاني.

- تم استخدام اختبار "ت" T-Test للكشف عن الفروق في العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل واتخاذ القرار بناءً على متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

- تم استخدام اختبار "ت" T-Test للكشف عن الفروق في العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل واتخاذ القرار بناءً على متغير التخصص الدراسي (كليات علمية، كليات إنسانية).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول العوامل المساهمة في اختيار الطالب لمهنة المستقبل وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الأردنيين في الجامعات الحكومية، وسيتم عرضها حسب ترتيب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

" **ما العوامل التي أسهمت في اختيار الطالب في الجامعات الأردنية الحكومية لتخصصه الحالي**"؟

للإجابة على هذا السؤال أجري التحليل العاملي باستخدام اسلوب المكونات الأساسية ((Principle Component Analysis (PCA)) مع التدوير المتعامد على إجابات أفراد العينة البالغ عددهم (500) طالباً وطالبة، على الجزء الأول من الاستبانه. وقبل إجراء تحليل المكونات الأساسية، تم تقييم مدى ملائمة البيانات لهذا التحليل العاملي. وكشف فحص مصفوفة الارتباط عن وجود الكثير من المعاملات التي تبلغ 0.30 وتزيد عنها. وكانت قيمة (KMO) Kaisser-Meyer-Oklin تبلغ 0.77 أي تزيد عن القيمة 0.60 الموصى بها، لذلك يمكن استخدام التحليل العاملي. وأظهر التحليل العاملي وجود سبعة عوامل تزيد قيمة الجذر الكامن لها عن (1)، كعوامل أساسية تسهم في اختيار مهنة المستقبل. ويظهر الجدول (4) العوامل السبعة. والجذر الكامن لكل عامل ونسبة ما يفسرة من التباين الكلي.

جدول (4): الجذر الكامن للعوامل السبعة في الاستبانة ونسبة مـــا تفـــسره مـــن التباين الكلي

العامل	الجـــذر الكـــامن Eigen value	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية %
1	5.48	19.55	11.64
2	3.02	10.79	21.42
3	2.40	8.58	30.78
4	1.96	6.99	39.89
5	1.74	6.23	48.92
6	1.55	5.55	56.88
7	1.12	3.99	61.68

حيث تمت تسمية العوامل حسب ما يظهره الجدول اللاحق من تـشبع الفقـرات لتظهـر العوامل وترتيبها يلاحظ : **العوامل السبعة وتشبع الفقرات**

رقـــم الفقرة	تشبعات العامل / الفقرات	العوامل 1	2	3	4	5	6	7	الاسم المقترح للعامل
23	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنـــه يساعدني على مهنة تتناسب مع المعلومات أو الخبرات السابقة لدي.**	0.78	0.13	0.04	0.06	0.05	-0.13	0.11	**العامل النفسي**
2	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنـــه يساعدني في الحصول على مهنة تتناســب مع قدراتي العقلية 0**	0.73	0.02	0.03	0.01	0.02	0.09	-0.17	
1	**التحقت بالتخصص الدراسي لأنه يـــؤهلني لمزاولة المهنة التي أرغب في ممارســـتها مستقبلاً .**	0.71	0.13	0.10	0.02	0.05	0.07	0.04	
8	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنـــه يساعدني في الحصول على مهنة تتناســب**	0.56	0.09	0.09	-0.02	0.02	0.02	0.09	

	مع جنسي (ذكر ، أنثى).							
3	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يتناسب مع المهارات الموجودة لدي.	0.41	0.08	0.33	-0.04	-0.01	0.03	0.06
16	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتيح لي مجال التفاعل مع الناس.	0.00	0.76	0.09	-0.01	-0.21	0.08	0.09
10	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوفرة في سوق العمل الأردني.	0.14	0.67	0.02	-0.09	0.22	0.11	0.08
15	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة يحتاجها المجتمع الأردني بشكل ضروري ولا يقبل عليها الآخرين	0.21	0.52	0.07	0.11	0.07	.08	0.38	النمط الاجتماعي والفني للشخصية
25	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أمارس من خلالها نشاطات فنية إبداعية حرة ولا تتطلب عملاً مكتبياً.	-0.02	0.52	0.22	0.10	0.16	-0.11	0.20	
14	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوفرة تؤهلني لمساعدة الآخرين.	0.18	0.50	-0.13	-0.07	0.12	0.13	0.08	
20	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأن كلفته تتناسب مع وضعي الاقتصادي.	0.11	0.09	0.68	0.01	0.10	0.11	-0.20	يسر التخصص والمهنة وسهولة متطلباتها
24	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لسهولة متطلبات النجاح فيه.	0.10	0.13	0.66	-0.01	0.11	-0.01	-0.06	
19	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة لا تتطلب مجهوداً جسمياً عالياً (مهنة مريحة).	0.05	-0.01	0.57	0.17	-0.06	0.33	0.10	

12	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوافرة في مكان قريب من سكني.	0.10	0.21	0.49	0.15	-0.20	0.01	0.40	
21	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه الأفضل في المؤسسة التعليمية الأقرب لمكان سكني.	-0.11	-0.08	0.47	0.16	-0.02	-0.04	0.33	
6	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة ذات مردود مالي مرتفع.	0.01	0.03	0.10	0.71	-0.09	-0.12	-0.06	النمط الاستثماري للشخصية
9	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة تؤهلني للارتقاء في السلم الوظيفي نحو مراكز قيادية عالية.	-0.06	0.07	0.06	0.69	0.26	0.10	-0.03	
7	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة ذات مكانة اجتماعية عالية.	0.04	0.16	0.06	0.64	-0.01	0.33	0.04	
27	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أتعامل من خلالها مع الناس بهدف تحقيق مكاسب مادية.	0.02	-0.35	0.12	0.49	0.10	-0.04	0.17	
28	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة مكتبية استطيع من خلالها تنظيم المعلومات الكتابية والرقمية.	0.37	0.09	0.01	0.06	0.67	0.09	0.11	النمط الواقعي والاستقصائي والتقليدي
26	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أتعامل فيها مع النظريات والرموز وقضايا البحث العلمي.	0.19	0.11	0.03	-0.01	0.63	0.34	-0.02	

17	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة التعامل فيها مع الآلات أو الأشياء المادية الأخرى وليس مع الناس.	0.15	0.38	-0.06	0.05	0.54	-0.02	0.05	
4	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه أفضل التخصصات التي قبلت فيها بناءً على معدلي في الثانوية العامة.	-0.10	0.04	0.45	0.14	0.05	0.75	-0.27	الصدفة والبيئة الاجتماعية
18	التحقت بالتخصص الدراسي لأنه التخصص المسموح به لطلبة فرع الثانوية العامة الذي كنت فيه (أدبي ، علمي ، مهني).	0.12	0.12	0.02	0.22	0.01	0.60	0.38	
22	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأن زملائي شجعوني على دراسة هذا الموضوع.	0.13	0.12	0.30	-0.01	0.15	0.56	0.25	
5	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يرضي عائلتي (الوالدين، الأخوة، الأقارب).	0.30	0.44	0.13	0.07	0.25	0.47	-0.08	
11	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على بعثة دراسية أثناء دراستي الحالية.	0.09	0.05	-0.04	-0.03	0.06	0.13	0.71	الطموح العلمي
13	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يفتح المجال أمامي للحصول على درجة علمية أعلى.	0.33	0.16	0.24	-0.01	0.06	-0.01	0.66	

يظهر من خلال الجدول السابق تفصيلات العوامل التي اظهرها تشبع الفقرات لكل عامل مرتبتا تنازليا: وهي العامل النفسي ثم النمط الاجتماعي والفني للشخصية وتلاها يسر التخصص والمهنة ومن ثم النمط الاستثماري وبعده النمط الواقعي ويليه الصدفة وأخيراً الطموح العلمي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين العوامل المساهمة في اختيار الطالب لمهنة المستقبل ومهارات اتخاذ القرار"؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل واتخاذ القرار، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل والدرجة الكلية لاتخاذ القرار (0.56) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ($\alpha \geq 0.05$).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

"هل تختلف العوامل المساهمة في اختيار الطالب في الجامعات الحكومية لمهنة المستقبل واتخاذ القرار باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)"؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت"، كما يبين الجدول (5)

جدول (5): **المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" للفروق في الدرجة الكلية للعوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل واتخاذ القرار حسب متغير الجنس**

المتغيرات	الجنس	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل	ذكر	75.71	498	1.05	0.29
	أنثى	74.21			
اتخاذ القرار	ذكر	102.62	498	0.12	0.91
	أنثى	102.41			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الطلبة الذكور والطلبة الإناث في العوامل المساهمة لاختيار مهنة المستقبل حيث بلغت قيمة "ت" 1.05 وهي قيمة غير دالة($\alpha \geq 0.05$). كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والطلبة الإناث في مفهوم اتخاذ القرار حيث بلغت قيمة "ت" 0.12 وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

"هل تختلف العوامل المساهمة في اختيار الطالب في الجامعات الحكومية لمهنة المستقبل واتخاذ القرار باختلاف التخصص الدراسي (كليات علمية، كليات إنسانية)"؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" كما يظهر في الجدول (6)

جدول (6): **المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" للفروق في الدرجة الكلية للعوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل واتخاذ القرار حسب متغير الكلية**

المتغيرات	الكلية	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل	علمية	75.22	498	0.36	0.72
	إنسانية	74.70			
اتخاذ القرار	علمية	104.29	498	2.01	0.05
	إنسانية	100.74			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية في العوامل المساهمة لاختيار مهنة المستقبل حيث بلغت قيمة "ت" 0.36 وهي قيمة غير دالة. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات

الإنسانية مفهوم اتخاذ القرار لصالح طلبة الكليات العلمية حيث بلغت قيمة "ت" 2,01 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المساهمة في اختيار الطالب الأردني في الجامعات الحكومية الأردنية لتخصصه الحالي والكشف عن العلاقة بين هذه العوامل ومهارات اتخاذ القرار باختلاف التخصص الدراسي والنوع الاجتماعي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التي تم عرضها في الفصل السابق وفيما يلي مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما العوامل التي أسهمت في اختيار الطالب في الجامعات الحكومية الأردنية لتخصصه الحالي ؟

تم حساب التحليل العاملي بحيث أظهرت النتائج وجود سبعة عوامل تزيد قيمة الجذر الكامن لها عن (1) كعوامل أساسية تسهم في اختيار الطالب لمهنة المستقبل حيث ظهر العامل النفسي في المرتبة الأولى ومن ثم النمط الاجتماعي و الفني للشخصية في المرتبة الثانية، أما العامل الثالث فكان يسر التخصص والمهنة وسهولة متطلباتها، والعامل الرابع هو النمط الاستثماري، والخامس النمط الواقعي والاستقصائي التقليدي، أما العامل السادس فهو عامل الصدفة والبيئة الاجتماعية، والعامل الأخير هو الطموح العلمي.

العوامل الرئيسية الثلاث: العامل النفسي والنمط الاجتماعي والفني للشخصية ويسر التخصص وسهولة متطلباته والعوامل الأربعة الأخرى: النمط الاستثماري والصدفة والواقعي والطموح العلمي - كانت اقل أهمية.

ظهر العامل النفسي كأهم عامل عند الطالب في اختيار تخصصه الذي سيقوده إلى مهنة المستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع فرضيات بعض نظريات الاختيار المهني مثل نظرية السمات والعوامل ونظريات النمو، كما تتفق مع دراسة (النصير والسعود، 1993) التي أشارت أن العامل النفسي تأتي أهميته لأنه يتضمن الميول والرغبات والقدرات والمهارات والدور الجنسي والخبرات السابقة، وان معرفة الطالب بخصائصه الذاتية من جهة ومعرفته بعالم المهنة وطبيعة التخصص من جهة أخرى هي حجر الزاوية في اختيار التخصص والمهنة، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (البطاينه، 1992) في احتلال المجال النفسي المرتبة الأولى وجاء مجال الدوافع العلمية في المرتبة الأخيرة، كما تتفق على ما أشارت إليه نتائج دراسة (العيسوي، 1986) في أن أسباب اختيار الطالب لقسمه هو اتفاقه مع ميولهم وبنسبة 50%، واتفقت أيضا مع كل من الدراسات التي قام بها بيغز وآخرون (Beggs ,Banthman and Taylor, 2008) ودراسة بيترسون وريسكو (Petterson&Risco,1983)، بينما اختلفت مع دراسة بيرهانتين واخرون(Burhanettin, Lütfi ,Seyit,2011)ودراسة ديسباين(Despina,2012)من الجانب المادي وجانب عمليات التفكيروالفاعلية الذاتية.

ومن المحتمل أن يكون العامل النفسي ظهر كأهم عامل هو محاولة الطالب الجامعي في هذه المرحلة من أن يكشف عن شخصيته بكل جوانبها ويُظهر رغباته واستعداداته وميوله وقدراته، حيث أن الطالب الجامعي في هذه المرحلة أصبح أكثر نضجا في الجوانب

البيولوجية والنفسية والنمو الانفعالي والأخلاقي والاجتماعي بحيث يصبح أكثر وعيا واقدر على اتخاذ القرار.

ظهر النمط الاجتماعي والفني للشخصية العامل الثاني الذي أسهم في تحديد اختيار المهنة، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه نظريات الشخصية وخصوصا نظرية هولاند ، النمط الاجتماعي (Social Type) تمثل الدرجات المرتفعة على هذا النمط الميل مع البيئة عن طريق استخدام مهارات التعامل مع الآخرين وهم معروفين بمهاراتهم الاجتماعية وحاجتهم للتفاعل الاجتماعي، ويفضل أصحاب النمط الاجتماعي الوظائف التربوية والأنشطة الدينية، والخدمات الاجتماعية، والموسيقى، والقراءة، والاهتمام بالمشاكل الاجتماعية، كما أنهم يرون أنفسهم اجتماعيين، ومرنين، ومرحين، ومحافظين، ومسؤولين، ومنجزين، ومتقبلين لذواتهم. بينما يميل أفراد النمط الاجتماعي المنخفض للابتعاد عن المهارات الجسمية أو المعضلات العقلية المعقدة.

أما النمط الفني (Artistic Type) الأفراد هنا يتفاعلون مع البيئة عن طريق الخلق والإبداع الأدبي والفني. يعتمدون على انطباعاتهم وتخيلاتهم الذاتية في البحث عن حلول للمشاكل. يفضلون المهن الموسيقية، الأدبية، الثقافة، الدراماتية، والأنشطة الشبيهة بها والتي تتطلب إبداعا (رسام، كاتب، روائي، فنان). لايحبون الأنشطة الرجولية أو الأدوار الذكورية مثل إصلاح السيارات أو الأنشطة الرياضية. يعبرون عن أنفسهم عن طريق الفن والأدب. يرون أنفسهم بأنهم غير اجتماعيين، أنثويين، خاضعين أو مطيعين، استبطانيين، حساسين، مرنين، مندفعين، مستقلين، منبسطين، وخياليين. أحياناً يعبّر عن هذا النمط أو التوجه بـ الجمالي (Esthetic).

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (النصير والسعود، 1993) حيث أشارا إلى الأنماط التي أشار إليها هولاند لوجود صفات مشتركة بينهما تجمعت لتشكل عاملا واحدا مثل النمط الاجتماعي والفني الذي يشتركان في نزعة إسعاد الناس والميل للغموض وعدم الميل للأنشطة التي تتصف بالانتظام والتحديد. حيث يمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المجتمع الأردني والثقافة العربية الإسلامية التي تعزز قيم مساعدة الآخرين والتفاعل الاجتماعي والحرص على المصلحة العامة. واتفقت نتائج الدراسة أيضا مع دراسة (العنزي، 2010) واختلفت مع دراسة (البطاينه، 1992) حيث جاء العامل الاجتماعي بالمرتبة الخامسة وقبل الأخيرة.

كان العامل الثالث الذي أظهرته الدراسة هو يسر التخصص والمهنة وسهولة متطلباتها حيث أشارت كل من الدراسات ماهون (Mahone،1960) ودراسة ازاكسن (Issacson ، 1964) وهي دراسات نفسية إلى وجود فئة من الناس يميلون إلى اختيار المهمات الصعبة ليعزو أسباب فشلهم إلى صعوبتها أو لأسباب لا تتعلق بهم، أو يختارون المهمات السهلة حتى لايتعرض للفشل .وفي دراسة بيغز وآخرون (Beggs ,Banthman, Taylor, 2008) جاءت العامل الثالث من حيث العوامل المؤثرة باختيار التخصص حسب الأهمية، واتفقت نتائج الدراسة تماما مع دراسة (النصير والسعود، 1993) بظهور هذا العامل في المرتبة الثالثة كعامل رئيسي في العوامل المؤثرة باختيار الطالب لتخصصه وأشارت نتائج دراسة (العيسوي، 1986) أن سهولة العمل الذي يؤهل له التخصص وسهولة التخصص نفسه لم تكن من الأسباب الرئيسية لاختيار الطالب لتخصصه.

من المكن أن يكون السبب هو أن الطالب الأردني يهدف للحصول على الشهادة الجامعية فقط فيختار تخصصاً سهلاً فطبيعة المجتمع الأردني كما أشار (بني هاني، 1989) في دراسته انه مجتمع يتجه نحو التبني التعليمي لنظرية الشهادات.

فيما يتعلق بالعامل الرابع وهو النمط الاستثماري فقد خالفت نتائج هذه الدراسة ومن حيث الأهمية لهذا العامل دراسة (صديقه، 1990) والتي أظهرت هذا العامل بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية، ودراسة (رمضان، 1989) التي أظهرت هذا العامل كأهم دافع لاختيار التخصص ودراسة (العيسوي، 1986) التي أظهرته في المرتبة الثانية.

يُعزى ذلك لعدم معرفة الطالب لما قد يؤدي به هذا التخصص من مردود مادي أو مكانة اجتماعية أو عدم وجود معلومات أو خبرة عند الطالب في مجال التخصص الذي تؤدي إلى المهنة المطلوبة.

أما العامل الخامس عامل الصدفة والبيئة الاجتماعية ظهر هذا العامل ضعيفا وذلك بسبب التطور الهائل في الوسائل التكنولوجية وخاصة وسائل الاتصال والحصول على المعلومات مثل الانترنت ووسائل الأعلام وغيرها، وهذا يؤدي إلى توفر المعلومات وبشكل وافر إلى كل من يطلبها وبسهولة، حيث أشارت نتائج دراسة سيموز وسوراس (Simoes,Soares,2010) أن استخدام الموقع الالكتروني من أكثر ثلاث مصادر للحصول على المعلومات. وأيضا يعزى ضعف هذا العامل إلى انتشار الوعي التربوي والثقافي والمستوى التعليمي في المجتمع الأردني.

العامل السادس وهو النمط الواقعي والاستقصائي والتقليدي فهذا العامل يعاكس نوعاً ما طبيعة العامل الثاني وهو العامل الاجتماعي حيث أبرزت النتائج أهمية العامل الاجتماعي حيث أشارت دراسة(النصير والسعود، 1993) أن هذه الأنماط تشترك في حب الانتظام والوضوح وكراهية الأنشطة الاجتماعية وهذا يتنافر تماما مع طبيعة مجتمعنا الأردني الإنساني الذي يعتمد كثير على العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الإنسان كانسان وليس مجرد الآلات ورموز.

أما العامل الأخير وهو الطموح العلمي فجاء اضعف العوامل المؤثرة في عملية اختيار التخصص، ليس عند الطالب الأردني فقط فقد أشارت نتائج دراسة بيغز وآخرون (Beggs,Banthma,Taylor,2008) ودراسة (جابر، 1979) ودراسة (السعود ونصير، 1993) ودراسة بلوشتاين (Bulstien ، 1987) إلى أن عامل الطموح والحصول على المعرفة والكفاءة اقل العوامل المؤثرة في اختيار التخصص، ويمكن الاشارة هنا الى أن الإنسان في كل مكان حتى في الدول المتقدمة والغنية ينظر إلى المنفعة الذاتية عنده، وينظر إلى طبيعة التخصص الدراسي من منظور منفعي بالدرجة الأولى، والفائدة المرجوة من طبيعة العمل المستقبلي الذي سيؤدي إليه التخصص الملتحق به، وقد يعزى الى الثقافة العائلية والمجتمعية عند الطالب الجامعي، فبعض العائلات ترغب بتوريث مهنهم وأعملهم الى ابنائهم من خلال دراسة هذه التخصصات في الجامعة، وقد تكون ثقافة العيب الموجودة عند بعض المجتمعات أدت الى الابتعاد عن كثير من التخصصات التي تكون حسب ظنهم معيبة لثقافتهم أو عاداتهم أو دينهم. وهناك مقولة شعبية :" بدي أوكل خبز ما بدي أوكل علم ".

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) بين العوامل المساهمة في اختيار الطالب لمهنة المستقبل ومهارات اتخاذ القرار؟

قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين العوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل واتخاذ القرار، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعوامل المساهمة في اختيار مهنة المستقبل والدرجة الكلية لاتخاذ القرار (0.56) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلال ($\alpha \leq 0.05$).وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (حكيم، 2008) التي أظهرت وجود علاقة موجبة على درجات أفراد العينة في اختيار البيئة الدراسية ودرجتهم على مقياس اتخاذ القرار، وأيضا مع دراسة(العتيبي، 2007) حول وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من: فاعلية الذات – المساندة من المدرسة – والمعلم – وأولياء الأمور، واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة سبنسر (Niles,Spencer,1999) في العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار والنضج المهني عند طلبة الجامعة في وجود علاقة ايجابية لأساليب اتخاذ القرار وفاعلية الذات، وعلاقة ايجابية بين أساليب اتخاذ القرار والسلوك التكيفي للمهنة.ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (توفيق، 1995) حيث لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة لاتخاذ القرار في دراسة الضبط الداخلي والخارجي وعلاقته باتخاذ القرار دراسة بيرهانتين واخرون (Burhanettin, Lütfi & Seyit,2011) من الجانب المادي ودراسة ديسباين(Despina,2012) في جانب عمليات التفكيروالفاعلية الذاتية.

يدل هذا على أهمية مهارات وأساليب اتخاذ القرار بالنسبة للطالب الجامعي في مساعدته في اختيار مستقبله المهني وتحسين أدائه وتقبله للمهنة التي يؤدي لها تخصصه

الحالي، وضرورة تضمين هذه المهارات في برامج إعـداد الطلبـة الجـامعيين للمهـن المستقبلية، حيث أشارت إلى ذلـك كـل مـن الدراسـات الآتيـة:جـورفيتش راشـيل (Gurvitch,Rachal,2004) وباثا وكارل(Batha&Carroll,2007) وفيلبس وآخرون (PhillipsPazienza,&Ferrin,1984) وبلوشـتاين (Bulstien 1987,)ودراسـة ايجنبرجروآخـرون (Eignberger,Critchley&Sealander,2007) وبالإضـافة إلى(الزهراني، 2010) وسيموزوسوراس (Simoes,Soares,2010)

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف العوامل المساهمة في اختيار الطالب في الجامعات الحكومية لمهنـة المـستقبل واتخاذ القرار باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت"

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بـين الطلبـة الذكور والطلبة الإناث في العوامل المساهمة لاختيار مهنة المستقبل حيث بلغت قيمـة "ت" 1.05 وهي قيمة غير دالة. كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والطلبة الإناث في مفهوم اتخاذ القرار حيث بلغت قيمة "ت" 0.12 وهي قيمة غير دالة. وقد خالفت هذه النتائج كل من دراسة (النصير والسعود، 1993) فـي أن الإناث أكثر رضاً عن المهنة المحتملة في المستقبل، ودراسـة(البطاينـة، 1992) التـي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب فـي دوافـع الالتحاق للكلية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الخروصي، 2007) التـي أظهـرت بأنـه لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نضج الاتجاه المهني لدى طلبة الجامعة تعزي إلى متغيـر النوع الاجتماعي.

وحسب علم الباحث وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة لم يجد الباحـث الكثيـر مـن الدراسات دراسة متفقة مع هذه النتائج، وقد يعزى ذلك إلى:

1 – قلة وجود متغير الجنس (النوع الاجتماعي) في الدراسات السابقة التي اطلـع عليهـا الباحث وخصوصاً الدراسات الأجنبية.

2 – عدم أعطاء الأهمية حول هذا الموضوع لمثل هذا النوع من الدراسات.

3 – ندرة الدراسات التي ربطت بين العوامل والدوافع لاختيار مهنة المـستقبل والعلاقـة بمهارات وأساليب اتخاذ القرار بالنسبة لطلبة الجامعات.

أما بالنسبة لهذه الدراسة فان هذه النتائج قد تكون قد جاءت بهذا النحو للمستوى العالي من التفهم للطالب الأردني في الجامعات الحكومية وخصوصا الجامعة الأردنية التي تـستقطب أفضل الطلبة على مستوى المملكة، للعوامل التي ساهمت في اختيار الطالـب لتخصـصه وقدرته في اتخاذ القرار بالنسبة للجنسين والمستوى الرفيع من المساواة بين الجنسين فـي الجامعات الأردنية الحكومية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف العوامل المساهمة في اختيار لمهنة المستقبل واتخاذ القرار باختلاف التخصص الدراسي (كليات علمية، كليات إنسانية)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت"

يتبين من الجدول (6)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية في العوامل المساهمة لاختيار مهنة المستقبل حيث بلغت قيمة "ت" 0.36 وهي قيمة غير دالة حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المحبوب ،1997) في عدم وجود فروق في تصورات الأقسام العلمية والنظرية نحو العوامل المؤثرة على قرار الطالب الالتحاق بالجامعة ، كما اتفقت على ما جاء في دراسة (البطاينة، 1992)في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع التحاق الطلبة في الكلية.

حيث لم تتفق مع نتائج دراسة (النوباني، 1995) في أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل المؤثرة في اختيار التخصص تعزى للكلية.

أظهرت النتائج في هذه الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائيا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية مفهوم اتخاذ القرار لصالح طلبة الكليات العلمية حيث بلغت قيمة "ت" 0.12 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة(الزهراني، 2010) بوجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في اتخاذ القرار تبعا للتخصص الدراسي ولصالح الكليات الصحية، واتفقت مع نتائج دراسة (الخروصي، 2007) بوجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الدراسة ولكن لصالح الكليات الإنسانية.

حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة(الخلف، 2005) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند طلبة الجامعة بمفهوم اتخاذ القرار باختلاف متغير التخصص.

أما من وجهة نظر الباحث فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا لصالح طلبة الكليات العلمية في انه قد يعود ذلك للمستوى العلمي والأكاديمي العالي الذي يتمتع به طلبة الكليات العلمية في الجامعات الحكومية الأردنية بالمقارنة مع طلبة الكليات الإنسانية ، وطبيعة التخصصات التي يدرسونها، وخاصة بأنهم ذوي المعدلات العالية في الثانوية العامة.

يتميز مجتمعنا الأردني بالرغبة في تدريس الابناء في التخصصات العلمية وخاصة المتعلقة بالطب والهندسة والطيران حيث انه من المعروف أن الطلبة الذين يرغبون في دراسة هذه التخصصات يجب أن يكونوا من الطلبة ذوي المعدلات العالية والقدرات العقلية العالية، ومن هنا فأن النظرة المعروفة عن هؤلاء الطلبة بأنهم الأكثر معرفتاً ودراية.

يمكن عزو ذلك أيضاً إلى أن الطلبة في هذه الكليات يجب أن تتوفر بهم بعض القدرات والمهارات العالية، فمثلاً الطالب الذي يدرس التخصصات الطبية سوف يكون في المستقبل طبيباً يعالج المرضى فهنا يجب أن تكون نسبة الخطأ معدومة، وكذلك طالب الهندسة المعمارية، وقس على ذلك.

التوصيات

1 – إجراء المزيد من الدراسات حول دور المرشد في المدارس والجامعات والعمل على إزالة كافة المعوقات والمشكلات التي تحول دون القيام بعملهم على أكمل وجه.

2 – إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بمهارات تفكير صنع القرار عند الطلبة بمختلف مراحلهم الدراسية.

3 – تفعيل مواقع الأنترنت لنشر أكبر قدر من المعلومات عن الجامعات، وتوفير كل ما يحتاجه الطالب المتقدم من معلومات لتسهيل عملية الاختيار.

4 – إجراء الدراسات لزيادة الوعي بالنوع الاجتماعي وعلاقتها بالمهن المستقبلية وأهمية مهارات اتخاذ القرار عن طريق المرشدين المهنيين وخصوصاً في الجامعات.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد،(2010).**تعليم التفكير بين النظريـــة والتطبيـــق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

- الآلوسي، صائب أحمد،(2003). **دور المناهج في تنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار** ، منشورات اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة.

- بطاينة، حسن طلال،(1992). **دراسة دوافع التحاق الطلبة بكلية التربية الرياضية في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

- بني هاني،عبد الرزاق،(1989). نموذج قياسي للتحصيل العلمي للطالـــب الجـــامعي : دراسة اقتصادية – اجتماعية، **مجلـــة أبحـــاث اليرمـــوك، سلـــسلة العلـــوم الإنـــسانية والاجتماعية** ، المجلد 5 العدد 1 .

- توفيق، سميحة كرم وعبد الرحمن سليمان،(1995).علاقة مصدر الضبط بالقدرة علـــى اتخاذ القرار، **مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر**، السنة الرابعة، العدد الثامن.

- جابر، عبد الحميد جابر، (1979). دراسة مقارنة لبعض اتجاهات طـــلاب وطالبـــات جامعة قطر نحو التخصص في الدراسة الجامعية وعلاقتها باختيار المهنة بـــين 1978 و 1979، **دراسات في التعليم الجامعي وتنظيمه جامعة قطـــر**، المجلد الخـــامس، ، مركـــز البحوث التربوية .

- جروان، فتحي عبد الرحمن،(1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقـــات**، دار الكتـــاب الجامعي، العين.

- حبيب، مجدي،(2003).**اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتجيات مستقبلية للألفية الجديدة،** دار الفكر العربي، القاهرة.

- حبيب، مجدي عبد الكريم،(1997). **سيكولوجية صنع القرار و نظرياته،** مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد،(2008). **اثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة كلية المعلمين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- الحمداني، موفق،(1982). **في توجيه المناهج وطرائق التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مسالة اتخاذ القرار،** وقائع الندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار جـ1 بغداد، مطبعة وزارة التربية/العراق.

- الخروصي، طارق بن حمود،(2007). **اثر متغري النوع الاجتماعي والكلية في نضج الاتجاه المهني لدى طلبة السنة الأولى في جامعة السلطان قابوس،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

- الخلف، سعد بن إبراهيم،(2005). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض،** رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان/الاردن.

- الدردير، عبد المنعم أحمد وجابر محمد عبدالله،(2005) . **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة،** القاهرة، عالم الكتاب.

- رمضان، صايل،(1989). دوافع اختيار المحاسبة كتخصص في جامعـــة اليرمـــوك ، **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 3.

- الريماوي، محد عوده،(2004).**علم النفس العام**،ط1، دار المسيرة، عمان.

- الزهراني، سلطان بن عاشور بن علي،(2010). **التفضيل المهني واتخاذ القرار لـــدي عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـــة أم القرى، السعودية.

- ساعاتي، أمين،(1984). **الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية**، جده .

- ساعاتي، توماس ،(2000). **صناعة القرار للقادة** : عملية التحليل الهرمي لقرارات في عالم معقد، (ترجمة : أسماء باهرمز، مهمام همشري، مرجعة سعيد الـــشواف)، معهـــد الإدارة العامة بالرياض، الرياض.

- صديقة، جاسرأحمد،(1990). **الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ورغبة أبنائهـــا في الالتحاق بالتعليم الجامعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليـــة العلـــوم التربويـــة، الجامعة الأردنية، عمان.

- الطائي، إيمان،(2001). **السمات الشخصية وعلاقتها بأتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأولى (ابن رشد) جامعـــة بغداد، العراق.

- عاقل، فاخر،(1989). دور الإرشاد والتوجيه المهنيين في توجيه الطلاب نحو العمـــل، **المجلة العربية للتربية**، العدد 1، المجلد 9 ص86.

- عبدون، سيف الدين يوسف، (د . ت). **مقياس اتخاذ القـــرار**، كراســـة التعليمـــات، القاهرة، دار الفكر العربي.

- العبيدي، سعد خضير خلف،(1987). **دراسة تجريبية لبعض المتغيرات المؤثرة في اتخاذ القرار**،رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة بغداد، العراق.

- العتيبي، بندر بن محمد،(2007) .**اتخاذ القرار وعلاقته بكل مـن فاعليـة الـذات و المساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في محافظة الطـائف**، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- عثمان، سيد والشرقاوي، أنور،(1977) .**التعلم وتطبيقاته القاهرة**. دار الثقافة للطباعة والنشر.

- العراقي، سهام محمود،(1984) . **الطلاب والقضايا الجامعية: دراسـة لأراء طـلاب جامعة طنطا عن بعض القضايا الجامعية**، دار المطبوعات الجديدة، الطبعة الأولى.

- العنزي، عبدالله عياش، (2002).**الميول المهنية وعاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

- العيسوي، عبد الرحمن،(1986). **التوجيه التربوي و المهني**، مكتب التربيـة العربـي لدول الخليج، الرياض.

- فاروق، عبده فليه وأحمد عبد الفتاح، الزكي، (2004). **معجم مصطلحات التربية، لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء، الإسكندرية.

- قطامي، يوسف و أبو جابر، نايفه، قطامي وماجد، (2002). **تصميم التدريس**، الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر.

- مخيمر، صلاح، (1975). **مقدمة في الصحة النفـسية**، مكتبـة الانجلـو المـصرية، القاهرة.

- المعشيني، علي احمد، (2001) .**خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهنـــي في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار**، سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت.

- النصير، رافع عقيل والسعود، راتب،(1993).العوامل التي تسهم في اختيار الطالـــب الأردني في الجامعات وكليات المجتمع الأردني في مهنة المستقبل ومدى الرضى عنهـــا، **مجلة مؤتة للبحوث و الدراسات**، العدد الثالث – تشرين الثاني 1993، مؤتة/ الأردن.

- النوباني، مصطفى طه مصطفى،(1995) .**العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة الجامعة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.

- الهذال، عويد سلطان المـــشعان، (2003).**ســـيكولوجية التوجيـــه المهنـــي**، مفـــاهيم وتصنيفات ونظريات ونماذج تطبيقية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الكويت.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1986) **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theor*y***. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

Beggs,JeriMullins,Banthman,JohnH,Taylor,Steven(2008),Distinguishing the factors influencing college students choice of major**, college student journal,**01463934,june2008 partA,vol42,issue2

Beswick, G., Rothblum, E.D., and Mann, l. (1988)**.**Psychological antecedents of student procrastination. **Australian Psychologist,** Vol.23, No.2, PP.207-17.

Betz, N. (2004) **Contributions of self-efficacy theory to career counseling: a personal perspective**. The Career Development Quarterly, 52, 340-353

Betz, N.E. & Fitzgerald, L.F. (1987) **The career psychology of women**. San Diego, C.A. Academic Press

Betz, N.E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. **Journal of Counseling Psychology**, 28, 399-410.

Beyer, Barry 2003 **- Teaching Thinking Skills**: A Handbook for Secondary School Teachers, Boston: Allyn and Bacon.

Billrt,Stefhen,Newton,Jenniffer,Ockerby,Chren M (2010),Socio-personal premises for selecting and occupation as vocation.**studies in the education of adults**,0266083,springvol42 ,issue1

Bimrose, J. Bayne, R., Horton, I. & Bimrose, J. (Eds) (1996) Multiculturalism**, New Directions in Counseling**, London: Routledge.

Bulstien, D.L.(1986).The relationship between selected social cognitive factors and the career decision making processes ,an exploratory study ,**Dissertation Abstract international** ,42(8).

Bulstien, D.L.(1987). Decision making styles and vocational maturity: An alternative perspective. **Journal of Vocational Behavior**, Vol.30, No.1, PP.61-71.

Burhanettin Zengina, Lütfi Mustafa Hena, Seyit Ahmet Solmaza**,**(2011) **.A Research on Sufficiency of University Education about Satisfaction of University Student's Career Expectations,** Procedia Social and Behavioral Sciences 24 (2011) 496–504 Esentepe Campus 54187, Sakarya, TURKEY

Carlos P. Zalaquett, Debra S. Osborn (2007) Fostering Counseling Students' Career Information Literacy through a Comprehensive Career Web Site, Volume 46, Issue 3 **American Counseling Associat Issue**

De Bono, E, (1996). **Teach yourself to think**, Penguin Psychology Books.

DeBruin, W.B., Parker, A.M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. **Journal of Personality & Social Psychology**, 92, 938–956.

Despina Sidiropoulou-Dimakakou.(2012). Career Decision-making Difficulties, Dysfunctional Thinking and Generalized Self-Efficacy of University Students in Greece**, World Journal of Education** Vol. 2, No. 1; February 2012 Published by Sciedu Press 117

Eignberger, M.E., Critchley, C., and Sealander, K.A. (2007). Individual differences in epistemic style: A dual-process perspective. **Journal of Research in Personality,** Vol.41, No.1, PP.3-24

Fish, A. L. and Lauren, A 2010, Career expectatıons and perceptıons of part-time MBA students, **College Student Journal**, Vol.44 No. 3.

Gear, J. (1989). **Perception and the evaluation of style**, a new model of style. London & New York, Roulldeg.

Gurvitch,Rachel(2004) **the development and validation of computer mediated simulation (CMS) training application design to enhance task modification decisions among preservice physical education teachers ,**dissertation abstract international,65(12-a),4526.

Harris, R., 1998 - **Introduction to Decision Making. Retrieved**, January, 20, 2005, from: http//:www.virtualsalt.com.

Holland, J. L. (1985). **Making vocational choices: A theory of Vocational personalities and work environments** (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Holland,J.L,(1959). A theory f vocational chice**. Journal of cunseling Psychology** ,6,35-44.

Holland,J.L,(1973).**Making vocational choice : A theory of career**.Englewood Cliffs, New Jersey : prentice-hall,inc.

Issacson, R.L.(1964)Realation between Achievement,Test Anxiety, & Curricular Choices.**Journal of abnormal and social psychology**, 68

Jackson, M. A. (1995) **Innovative Counselor Training: multicultural and multimedia** (component: Practice in Cross-cultural career counseling), Fifth National Conference of the National Career Development Association, San Francisco.

Jepson, D. A., & Dilley, J. S. (1974). Vocational decision making Models: A review and comparative analysis. **Review of Educational Research**, 44, 331-349.

Keating, D. P. (1990). **Adolescent thinking**. In S. Feldman and G. Elliott (Eds.). At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, C. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and

performance (Monograph). **Journal of Vocational Behavior**, 45, 79-122.

Lewin, K. (1951). **Field theory in social science**: Selected theoretical Papers. In Cartwright D. (Ed), New-York: Harper.

Luzo, D. Hitchungs, W, Retish, P & Shoemaker, A (1999): Evaluation Differences in College Students Career Decision – making On the Base of the Disability Status, **Career Development Quarterly**. VOL. 48 No. (2) .81-109.

Mahone, C.H. (1960) Fear of Failure and unrealistic vocational Aspiration. **Journal of abnormal and social psychology**, VOL 60.No (7).p 56-90.

Mc Mahon, M. (2005) **Career Coach**: Decision Making.plase.UK.

Nathan, R., & Hill, L. (2006**). Career Counseling**. London: Sage.

Nauta, M. (2007). Assessing College Students' Satisfaction With Their Academic Majors. **Journal of Career Assessment**, 15 (4), 446 – 462.

Niles, Spencer g.(1997).decision-making style and career development in college students, **journal of college students development** ,38(35),479-88.

Osipow, S. H. (1999**).** Assessing career indecision. **Journal of Vocational Behavior**, 55, 147–154.

Osiopw, S.H.(1984) **Theories of Career Development**, (3rd ed),USA,prentice hall college div.

Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F., (1996). **Theories of career development** (4th ed.), Boston, MA: Allyn and Bacon.

Osipow, S.H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity career decision making difficulties questionnaire. **Journal of Career Assessment**, 6, 347-364.

Payne, J.W., Bettman, J., & Johnson, E. (1993). **The adaptive decision maker**. Cambridge University Press.

Phillips, S.D., Pazienza, N.J., and Ferrin, H.H.(1984).Decision making styles and problem solving appraisal**. Journal of Accounting Psychology**, Vol.31, No.1, PP.497-502.

Quadrel, M. J., Fischhoff, B., & Davis, W. (1993). Adolescent vulnerability**. American Psychologist**, 48. 102-116.

Roe,A,&Lunnebrg,P.(1990).**Personality development and career choice** . In D.

Roe,A.(1957). Early determinants of vocational choice. **Journal of counseling Psychology**.4,212-221.

Ryan, N.E., Solberg, V.S. & Brown, S.D. (1996) Family dysfunction, parental attachment and career search self-efficacy among community college students. **Journal of Counseling Psychology**, 43, 1, 84.

Shayegh .S,Mirkhani.H,Bazrafcan.L(2008)Students point of view about the effect of university open day on selecting field of study , **journal of medical education development center** ,2009,6(1).

Shouksmith, G.(1986). A series of insoluble problems for studying cognitive style. **The Journal of Psychology**, Vol.73, PP.245-248.

Simoes.C, Soares.A, (2010) Applying to higher education: information sources and choice factors, **studies in higher education,** vol.35, no.4.

Sterenberg, R. J. and Grigorrenko, E.L. (1997). Are cognitive styles still in styles? **American Psychologist**, Vol.52, No.7, PP.700-712.

Simonson, I. (1989). Choice based on reasons: The case of attraction and compromise effects. **Journal of consumer research**, 16,281-295.

Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. **Teachers College Records**, 57, 151-163.

Zunker .Vernon .G. (2002) **Career Counseling concepts of life planning**, 6 edition, Pacific Grove, CA, Brooks.

Zunker .Vernon .G. (2004) **Career counseling approach**, eight editions, MPS limited, amacmillan company, USA.

المواقع الالكترونية:

http://www.guidance-research.org/EG/impprac/ImpP2/new-theories/social-cognitive/refs

http://www.pcc-jer.org/new/articles.php id=129

http://www.tvet-pal.org/ar/node/115

http://www.mohe.gov.jo/Universities/tabid/608/language/ar-JO/Default.aspx?x=1

http://www.ju.edu.jo/ar/arabic/Pages/Facts%20and%20Figures.aspx

أسماء المحكمين ذوي الاختصاص لأداة الدراسة

الرقم	الاسم	مكان العمل
1 -	د . احمد عبد الحليم عربيات	جامعة مؤتة
2 -	د . رغده شريم	الجامعة الأردنية
3 -	د . خوله عبد الرحيم	الجامعة الأردنية
4 -	د . نغم أبو البصل	جامعة البلقاء التطبيقية
5 -	د . محمد فلاح الخوالدة	جامعة العلوم الإسلامية
6 -	د . عليا العويدي	جامعة العلوم الإسلامية
7 -	د . مصطفى الهيلات	جامعة البلقاء التطبيقية
8 -	د . احمد الزعبي	جامعة البلقاء التطبيقية
9 -	د . زيد العدوان	جامعة البلقاء التطبيقية
10 -	د . حابس العواملة	جامعة البلقاء التطبيقية
11 -	د . مشهور طويقات	جامعة البلقاء التطبيقية
12 -	د . ناجي السعايدة	جامعة البلقاء التطبيقية
13 -	د . علي صلاحين	وزارة التربية والتعليم
14 -	د . عبدالله خلايله	وزارة التربية والتعليم
15 -	د . حربي الدبوش	وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

(استبانه تحكيم)

حضرة الدكتور : --- المحترم

اسم التخصص : ---

الرتبة العلمية : ---

سيقوم الباحث بدراسة ميدانية تهدف للكشف عن (العوامل المساهمة في اختيار الطالب لمهنة المستقبل و علاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الأردنيين في الجامعات الحكومية في الأردن).

ولتحقيق هذا الهدف سيقوم الباحث بتوزيع الاستبانات المرفقة راجيا من عنايتكم ونظرا لخبرتكم المميزة في هذا المجال المساهمة القيمة بإبداء الرأي في مدى تغطية الفقرات للدراسة ومدى مناسبتها للهدف المراد قياسه واقتراحاتكم لعبارات ذات أهمية أو حذف أي منها أو تعديلها.

ويأمل الباحث منكم قراءة الفقرات ووضع إشارة (x) إزاء العمود الملائم الذي يبين تقديركم للفقرات.

علما بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم الاهتمام وحسن التعاون

الباحث

باسم هاشم عربيات

مقياس العوامل المساهمة باختيار الطالب لتخصصه لمهنة المستقبل(قبل التحكيم)

	الفقرات	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**بحاجة إلى تعديل أو تنقل إلى مجال آخر**
1	**التحقت بالتخصص الدراسي لأنه يؤهلني لمزاولة المهنة التي أرغب في ممارستها مستقبلاً**			
2	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتناسب مع قدراتي العقلية**			
3	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يتناسب مع المهارات الموجودة لدي**			
4	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه أفضل التخصصات التي قبلت فيها بناءً على معدلي في الثانوية العامة**			
5	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يرضي عائلتي (الوالدين,الأخوة ،الأقارب)**			
6	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة ذات مردود مالي مرتفع**			
7	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة ذات مكانة اجتماعية عالية**			
8	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتناسب مع جنسي (ذكر ، أنثى)**			
9	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة تؤهلني للارتقاء في السلم الوظيفي نحو مراكز قيادية عالية**			
10	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوفرة في سوق العمل الأردني**			
11	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على بعثة دراسية أثناء دراستي الحالية**			
12	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوافرة في مكان قريب من سكني**			
13	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يفتح المجال أمامي للحصول على درجة علمية أعلى**			
14	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوفرة تؤهلني لمساعدة الآخرين**			
15	**التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة يحتاجها المجتمع الأردني بشكل ضروري ولا يقبل عليها الآخرين**			

			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتيح لي مجال التفاعل مع الناس	16
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة التعامل فيها مع الآلآت أو الأشياء المادية الأخرى وليس مع الناس	17
			التحقت بالتخصص الدراسي لأنه التخصص المسموح به لطلبة فرع الثانوية العامة الذي كنت فيه (أدبي ، علمي ، مهني)	18
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة لا تتطلب مجهوداً جسمياً عالياً (مهنة مريحة)	19
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأن كلفته تتناسب مع وضعي الاقتصادي	20
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه الأفضل في المؤسسة التعليمية الأقرب لمكان سكني	21
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأن زملائي شجعوني على دراسة هذا الموضوع	22
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة تتناسب مع المعلومات أو الخبرات السابقة لدي	23
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لسهولة متطلبات النجاح فيه	24
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أمارس من خلالها نشاطات فنية إبداعية حرة ولا تتطلب عملاً مكتبياً	25
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أتعامل فيها مع النظريات والرموز وقضايا البحث العلمي	26
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أتعامل من خلالها مع الناس بهدف تحقيق مكاسب مادية	27
			التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة مكتبية استطيع من خلالها تنظيم المعلومات الكتابية والرقمية	28

مقياس الأسئلة التي قد يسألها متخذ القرار لنفسه عند اتخاذ القرار(قبل التحكيم)

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة إلى تعديل أو تنقل إلى مجال آخر
1	املك القدرة على اختيار انسب الأوقات لاتخاذ قرار			
2	لدى الخبرة ودرجة التعليم الكافيين لاتخاذ القرار الناجح			
3	ابني قراراتي على معرفة بالحقائق			
4	عندما اتخذ قرارا ، أتابعه جيداً في التنفيذ			
5	استطيع أن أتعرف على المشكلة			
6	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار			
7	اجمع الحقائق التي احتاج إليها قبل اتخاذ القرار			
8	ازن النتائج المترتبة على القرار			
9	اقدر مسئولية اتخاذ القرار			
10	أتحمل مسئولية الفشل في قرار خاطئ			
11	ارجع إلى اللوائح والقوانين لاسترشد بها عند اتخاذ القرار			
12	احدد فوائد ومضار القرار			
13	أتابع القرار			
14	اعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار			
15	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة			
16	استطيع أناقدرنسبةالأفرادالذين يشتركون فيالمناقشات عنداتخاذ القرار			
17	استبعد الحلول تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها			
18	استطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير			
19	اعتمد على الاتصال الشخصي عندما اتخذ القرار			
20	على المشاركين في اتخاذ القرار من مسئولية النتائج المترتبةعلىهذا القرار			
21	معرفة رأي الجماعة كتابة يستغرق وقتاً طويلاً			
22	يثيرغضب الأعضاء تمييزالقائد احد الأعضاء علناً من اجل اقتراحه			
23	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة			
24	أواجه الاختلافات في ميول واتجاهات الأفراد بوضع مبادئ عامه			
25	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية			
26	المكالمات الهاتفية تكشف عن عقد اجتماع لاتخاذ قرار			
27	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبات معرفتها بدقة وسرعة			
28	اعتبر تنازل القائد عن احد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف			
29	أعود لقراراتي المتخذة مرة ثانية			
30	ندرة المعلومات ترجع إلى أنها مكلفة			
31	أؤخر اتخاذي للقرار لأني أمل في أن يحدث شيء يريحني منه			
32	اسمح للآراء السابقة أن يؤثر على قراراتي			
33	أتردد عند اتخاذ قرار			
34	معظم القرارات التي تنفذ بواسطة فرد			
35	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي			
36	أتراجع في قراري بعد اتخاذه			
37	عند اتخاذي لقرار أعاني علناً من الشك في خطأه أو صوابه			
38	اسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي			

مقياس الأسئلة التي قد يسألها متخذ القرار لنفسه عند اتخاذ القرار(نهائي)

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	املك القدرة على اختيار انسب الأوقات لاتخاذ قرار					
2	لدى الخبرة ودرجة التعليم الكافيين لاتخاذ القرار الناجح					
3	ابني قراراتي على معرفة بالحقائق					
4	عندما اتخذ قرارا ، أتابعه جيداً في التنفيذ					
5	استطيع أن أتعرف على المشكلة					
6	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار					
7	اجمع الحقائق التي احتاج إليها قبل اتخاذ القرار					
8	ازن النتائج المترتبة على القرار					
9	اقدر مسئولية اتخاذ القرار					
10	أتحمل مسئولية الفشل في قرار خاطئ					
11	ارجع إلى اللوائح والقوانين لاسترشد بها عند اتخاذ القرار					
12	احدد فوائد ومضار القرار					
13	أتابع القرار					
14	اعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار					
15	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة					
16	استطيع أن اقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار					
17	استبعد الحلول تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها					
18	استطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير					
19	اعتمد على الاتصال الشخصي عندما اتخذ القرار					
20	على المشاركين في اتخاذ القرار من مسئولية النتائج المترتبة على هذا القرار					
21	معرفة رأي الجماعة كتابة يستغرق وقتاً طويلاً					
22	يثيرغضب الأعضاء تمييزالقائد احد الأعضاء علناً من اجل اقتراحه					
23	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة					
24	أواجه الاختلافات في ميول واتجاهات الأفراد بوضع مبادئ عامه					
25	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية					
26	المكالمات الهاتفية تكشف عن عقد اجتماع لاتخاذ قرار					
27	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبات معرفتها بدقة وسرعة					
28	اعتبر تنازل القائد عن احد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف					
29	أعود لقراراتي المتخذة مرة ثانية					
30	ندرة المعلومات ترجع إلى أنها مكلفة					
31	أؤخر اتخاذي للقرار لأني أمل في أن يحدث شيء يريحني منه					
32	اسمح للآراء السابقة أن يؤثر على قراراتي					
33	أتردد عند اتخاذ قرار					
34	معظم القرارات التي تنفذ بواسطة فرد					
35	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي					
36	أتراجع في قراري بعد اتخاذه					
37	عند اتخاذي لقرار أعاني علناً من الشك في خطأه أو صوابه					
38	اسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي					

مقياس العوامل المساهمة باختيار الطالب لتخصصه لمهنة المستقبل(نهائي)

	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	التحقت بالتخصص الدراسي لأنه يؤهلني لمزاولة المهنة التي أرغب في ممارستها مستقبلاً					
2	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتناسب مع قدراتي العقلية					
3	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يتناسب مع المهارات الموجودة لدي					
4	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه أفضل التخصصات التي قبلت فيها بناءً على معدلي في الثانوية العامة					
5	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يرضي عائلتي (الوالدين،الأخوة،الأقارب)					
6	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة ذات مردود مالي مرتفع					
7	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة ذات مكانة اجتماعية عالية					
8	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتناسب مع جنسي (ذكر ، أنثى)					
9	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة تؤهلني للارتقاء في السلم الوظيفي نحو مراكز قيادية عالية					
10	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوفرة في سوق العمل الأردني					
11	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على بعثة دراسية أثناء دراستي الحالية					
12	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوافرة في مكان قريب من سكني					
13	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يفتح المجال أمامي للحصول على درجة علمية أعلى					
14	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة متوفرة تؤهلني لمساعدة الآخرين					
15	التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة يحتاجها المجتمع الأردني بشكل ضروري ولا يقبل عليها الآخرين					

					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة تتيح لي مجال التفاعل مع الناس	**16**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة التعامل فيها مع الآلآت أو الأشياء المادية الأخرى وليس مع الناس	**17**
					التحقت بالتخصص الدراسي لأنه التخصص المسموح به لطلبة فرع الثانوية العامة الذي كنت فيه (أدبي ، علمي ، مهني)	**18**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني في الحصول على مهنة لا تتطلب مجهوداً جسمياً عالياً (مهنة مريحة)	**19**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأن كلفته تتناسب مع وضعي الاقتصادي	**20**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه الأفضل في المؤسسة التعليمية الأقرب لمكان سكني	**21**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأن زملائي شجعوني على دراسة هذا الموضوع	**22**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يساعدني على مهنة تتناسب مع المعلومات أو الخبرات السابقة لدي	**23**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لسهولة متطلبات النجاح فيه	**24**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أمارس من خلالها نشاطات فنية إبداعية حرة ولا تتطلب عملاً مكتبياً	**25**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أتعامل فيها مع النظريات والرموز وقضايا البحث العلمي	**26**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة أتعامل من خلالها مع الناس بهدف تحقيق مكاسب مادية	**27**
					التحقت بالتخصص الدراسي الحالي لأنه يمكنني من الحصول على مهنة مكتبية استطيع من خلالها تنظيم المعلومات الكتابية والرقمية	**28**

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم: [illegible]
Ref :
التاريخ:
Date :
الموافق: [illegible]

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنية المحترم،

تحية طيبة وبعد،،

نرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب باسم **هاشم سليمان عربيات** ماجستير تخصص علم النفس التربوي لإنهاء أبحاث الموسوم بـ "العوامل المساهمة في اختيار الطالب لمهنة المستقبل وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الأردنيين في الجامعات الحكومية في الأردن" ويتطلب ذلك توزيع استبانات على طلبة الجامعة، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكرا حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

عميد الكلية

أ.د. صالح المومني

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

The Factors Contributing The Jordanian Student's Occupational Selection And The RelationWith Decision Making At The Public Jordanian Universities

NAME: Basim.H.Arabiat

SUPERVISOR: DR.Orib Abo Amireh
Assistant prof in Psychology And Educational Counseling

Abstract

The purpose of this study was to identify the factors that contribute the Jordanian students in the Jordanian public universities for the choice of future career during the current major, and disclosure of the relationship between the contributing factors in the selection of Jordanian student for major and decision-making skills and the differents in gender and academic specialization. To achieve this goal the researcher has developed questionnaire included three parts: the first part is the demographic variables of sex and college, and the second part is the factors contributing the choose of the students for occupational future career scale , and the third part is the questions that might asked by decision-maker for himself when deciding. the study tool were confirmed by a set of arbitrators specialists, and the application of the scale on a sample reconnaissance, and find a reliability coefficient using the method of testing and re-testing and equation Cronbach alpha, to answer the questions of the study, the researcher used factor analysis, Pearson's correlation coefficient and the test "T-Test". The sample consisted of (500) students in the University of Jordan of the academic year (2011 \ 2012).

The results showed that the factors that contribute the selection for occupational future career came as follows: the psychological factor, social and artistic personality type, in addition to major and occupation easiness, enterprising

personality type, accidental and social environment, realistic and investigative personality type, and educational aspiration.

The study has shown the existence of statistically significant relationship between the contributing factors in the selection of Jordanian students for the future career and decision-making skills at the level of ($\alpha \leq 0.05$), and the results show that is no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between male students and females in the contributing factors to choose a future career, and there is no statistically significant differences between male students and females in the concept of decision-making, and there is no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between scientific colleges students and humanitarian colleges students.

The researcher recommended the need to activate the role of counselors in schools and universities and the to provide all of the universities and the Ministry of Education the needs of the labor market continuously.

Key words: public university students, future career, decision making skills